



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – ÁREA DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA
UM DESAFIO À ORGANIZAÇÃO
CURRICULAR DA ESCOLA

UM ESTUDO EM ESCOLAS DO 1º CICLO DO ENSINO
BÁSICO DA RAM

MARIA FERNANDA BAPTISTA PESTANA GOUVEIA

Sob a Orientação de
PROFESSORA DOUTORA JESUS MARIA SOUSA

FUNCHAL, 2005



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – ÁREA DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA
UM DESAFIO À ORGANIZAÇÃO
CURRICULAR DA ESCOLA

UM ESTUDO EM ESCOLAS DO 1º CICLO DO ENSINO
BÁSICO DA RAM

MARIA FERNANDA BAPTISTA PESTANA GOUVEIA

Sob a Orientação de
PROFESSORA DOUTORA JESUS MARIA SOUSA

FUNCHAL, 2005

RESUMO

A presente investigação analisa de uma forma crítica e fundamentada as perspectivas conceptuais das práticas desenvolvidas por um grupo de docentes do 1º ciclo do ensino básico, no âmbito da reorganização curricular decretada pelo Decreto-Lei nº6/2001 relativamente a este nível de ensino, procurando compreender até que ponto o Projecto Curricular de Escola serviria de instrumento na gestão flexível do currículo.

A indispensável recolha de dados com vista a este estudo baseou-se numa metodologia do tipo qualitativo, consubstanciada pela análise de conteúdo de documentos escritos relativos a projectos Curriculares de Escola e de entrevistas semi-directivas efectuadas a um grupo representativo de docentes do 1ºCEB em escolas a tempo inteiro.

O trabalho desenvolvido permitiu-nos perceber que algumas escolas estão a trilhar um caminho na procura de novas formas de acção pedagógica e organizacional, conducentes a melhorias das ofertas educativas proporcionadas aos alunos, enquanto outras mantêm-se passivas e inalteradas, ou porque preferem o conforto do comodismo ou porque não sabem o que fazer. De qualquer forma, evidenciou-se a necessidade premente de apostar em estratégias de supervisão e de formação contínua centradas nas práticas dos professores, para dar significado à sua profissionalidade docente, possibilitando práticas inovadoras propícias à construção de um projecto escolar com sentido para crianças diferentes numa escola para todos.

ABSTRACT

The present research involves a critical analysis which is substantiated on findings, of the conceptual perspectives of the methods developed by a group of primary school teachers, within the scope of curricular re-organization of this education level ordered by Decree-Law n°6/2001. It's aim is to understand to what point the School curricular Project would serve as an instrument in the flexible management of the curriculum.

The indispensable collection of data for this study was based on a qualitative methodology, corroborated by the content analysis of written documents related to School Curricular Projects and semi-directive interviews carried on a representative group of primary school teachers in schools operating on a full time basis.

The work developed demonstrated to us that some schools are following a path in search of new types of pedagogical and organizational action, conducive to improvements in the supply of educational opportunities offered to students, while others remain passive and unaltered, either because they prefer the comfort of laissez-faireism, or because there is no knowledge on what should be done.

It was found however, that there is a pressing need to invest in strategies of continuous supervision and training centred on the teachers' actions, in order to impart meaning to his/her educational professionalism, thereby enabling innovative practices favourable to the construction of a school project which makes good sense to various children in a school that will cater for everyone.

RÉSUMÉ

Cette recherche analyse, d'une manière critique et soutenue, les perspectives conceptuelles des pratiques développées par un groupe de professeurs de l'enseignement primaire, dans le contour de la réorganisation curriculaire décrétée par le Décret-loi n°6/2001 à propos de ce niveau d'enseignement, en essayant de comprendre jusqu'à quel point le Projet Curriculaire d'École servirait d'instrument dans la gestion flexible du curriculum.

L'indispensable récolte de données s'est basée sur une méthodologie du genre qualitative, consubstantielle à une analyse de contenu de documents écrits relatifs à quelques Projets Curriculaires d'Écoles et à des interviews semi-directives effectuées à un groupe représentatif de professeurs de ce niveau d'enseignement dans les écoles à plein temps.

Le travail développé dans cette investigation nous a permis de comprendre que certaines écoles sont en train de trier leur chemin dans la recherche de nouvelles formes d'action pédagogique et organisationnelle, conduisant à de meilleures offertes éducatives proportionnées aux élèves, tandis que d'autres se maintiennent passives et inaltérées, soit parce qu'elles préfèrent le confort de la commodité soit parce qu'elles ne savent pas quoi faire. De toute façon, c'est évident un besoin urgent à parier dans des stratégies de supervision et de formation continue centrées dans les pratiques des professeurs pour donner du sens à la professionnalité d'enseignant, permettant des pratiques innovatrices propices à la construction d'un projet scolaire significatif pour des enfants différents dans une école pour tous.

AGRADECIMENTOS

Foram quatro os universos onde procurámos algum alento e suporte técnico, afectivo e material, que em momentos oportunos nos apoiaram incondicionalmente durante a concepção deste projecto, cujas exigências requeriam envolvimento e dedicação, não só da nossa parte, mas também de todos quantos nos circundaram nas diversas circunstâncias de trabalho árduo e exaustivo. Assim, são muitos aqueles a quem destinamos os nossos sinceros agradecimentos, na certeza de que as nossas palavras ficarão aquém do merecido reconhecimento que lhes é devido.

O primeiro universo diz respeito à nossa Orientadora, a Professora Doutora Jesus Maria Sousa, a quem manifestamos a nossa estima pelo seu saber, empenho, acompanhamento e supervisão, mas sobretudo, por ter depositado confiança neste projecto de trabalho e nas nossas competências enquanto responsáveis pelo mesmo. O nosso apreço reconhecido pela sua orientação e incentivo, atitudes que muito nos ajudaram a não desanimar e a prosseguir na elaboração da presente tese de mestrado.

Registamos com afectuosa gratidão, no âmbito do segundo universo, a preciosa ajuda concedida por uma grande amiga: Luzia, que a pretexto de um sentido de verdadeira amizade, nos incentivou a prosseguir, tendo nos acompanhado de diversas formas ao longo deste processo.

O terceiro universo abrange um leque vasto e significativo de pessoas que nos acompanharam neste percurso de formas diferenciadas e particulares, próprias de quem compreendeu naturalmente as nossas necessidades de apoio, sem o qual dificilmente seria possível trilhar determinados caminhos, evitar certos obstáculos e transpor outros com que nos deparámos. Referimo-nos a profissionais e a colegas de trabalho com quem interagimos no quotidiano profissional, desde a nossa Directora Regional de Educação Especial e Reabilitação, pela compreensão manifestada, passando pelo pessoal docente e não docente do Serviço onde exercemos funções, incluindo outras pessoas que conhecemos ao longo deste percurso e que connosco colaboraram, das quais salientamos a Andreia que passou para o computador as grelhas de análise de conteúdo e a transcrição das entrevistas, as directoras e docentes de escolas do 1º CEB que connosco colaboraram amavelmente. Pela compreensão e generosidade demonstradas, expressamos o nosso mais grato reconhecimento.

Por fim, no espaço do quarto universo, naturalmente muito próximo de nós, realçamos o apoio dos vários elementos familiares, que para além de terem demonstrado compreensão e muita paciência, pelas privações a que foram sujeitos em muitos dos momentos em que a

nossa ausência não passou despercebida, também acreditaram no significado que este trabalho teve para nós, enquanto empreendimento de valorização pessoal e profissional.

À mãe, um agradecimento especial pelo suporte afectivo e pela ajuda incessante e absoluta nas mais variadas actividades de vida diária que nos possibilitaram maximizar o tempo disponível para a elaboração deste trabalho.

À filha que nos solicitou atenção e ao marido que procurou substituir-nos em variados momentos e nas mais diversas situações do quotidiano familiar, registamos o nosso profundo reconhecimento, na certeza de que esta foi mais uma etapa desafiante da vida em família por ter sido superada em conjunto, não obstante os momentos difíceis...

Na certeza de que valeu a pena vivenciar esta experiência sob os alicerces edificados a partir da supervisão, solidariedade, amizade, compreensão e muito amor, a todos só nos resta dizer: bem-hajam!

ÍNDICE

RESUMO	i
ABSTRACT	ii
RESUMÉ	iii
AGRADECIMENTOS	iv
ÍNDICE	vi
ÍNDICE DE QUADROS	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – UMA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO	4
1 – Emergência e contextualização do tema	4
2 – O problema	6
3 – Delimitação do estudo: que objectivos?	8
4 – Esquema e racionalidade de um plano	12
CAPÍTULO II – À PROCURA DE UM ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGISLATIVO	14
1 – Reorganização e gestão curricular do ensino básico: fundamentos, fragilidades e novas pers- pectivas para a acção organizacional e pedagógica	14
1.1 – Novos princípios orientadores do currículo do ensino básico. Oportunidades e desafios...	14
1.1.1 – Actividades investigativas e metodologia de projecto. Porquê?	17
1.2 – O que significa organizar o currículo para o desenvolvimento de competências?	19
1.2.1 – Que competências essenciais?	20
1.2.2 – Perfil de competências gerais	23
1.3 – 1º Ciclo do ensino básico. O que mudou no desenho curricular?	24
1.3.1 – Introdução de novas áreas curriculares não disciplinares. Porquê?	28
1.3.2 – Formações transdisciplinares	33
1.4 – Avaliação. Que finalidades?	36
1.4.1 – Avaliação das aprendizagens?	36
1.4.2 – Currículo nacional: Como avaliá-lo?	40
2 – Eixos de mudança no domínio curricular. Dilemas e desafios	41
2.1 – Repensar o significado e o papel de currículo. Tensões entre a continuidade e a inovação.	42
2.2 – Do currículo como programa ao currículo como projecto	49
2.3 – Do currículo como didáctica ao processo de decisão e gestão	51
2.4 – A problemática da flexibilidade e diferenciação curricular no contexto das políticas edu- -cativas actuais: uniformidade ou diversidade?	53
2.5 – Do currículo nacional à gestão curricular local. Limites e potencialidades	59
2.6 – A especificidade do 1º ciclo: fragmentação disciplinar ou integração curricular?	61
2.7 – Uma análise teórica e contextualizada do Projecto Curricular de Escola	65
2.7.1 – Projecto Curricular de Escola. Um desafio às práticas organizacionais da escola	66
2.7.2 – Procedimentos de elaboração, implementação e avaliação	70
2.7.3 – Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma. Perspectivas de mudanças nas práticas organizacionais	72

3 – O dilema organizacional da escola de massas. Do equilíbrio à instabilidade	75
3.1 – Construção de uma escola com sentido. Um projecto para crianças diferentes numa escola igual para todos	76
3.2 – Os movimentos de reestruturação das escolas. A difícil conciliação entre excelência e equidade	79
3.3 – Escola mediadora e centro de decisão curricular	84
3.4 – Liderança e estratégia nas organizações escolares	86
4 – Reinventar a profissão docente. O imperativo da mudança	88
4.1 – As missões (im)possíveis do professor no contexto das mudanças educativas	89
4.2 – A construção de colectivos docentes: condições de sobrevivência dos professores nas escolas	91
4.3 – Professores, pais e comunidade: Uma relação a construir	93
4.4 – Inovação e transformação. Novas competências do professor	95
4.5 – Diferenciação em prospectiva. Cenários de diferenciação ou a diferenciação como cenário?	98
5 – Entre a teoria e a prática: a formação como projecto	102
5.1 – Formação contínua de professores num processo de mudança de carácter sistémico	102
5.2 – Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas?	106
CAPÍTULO III – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	111
1 – Opções metodológicas	111
1.1 – Fundamentação metodológica: que perspectiva de investigação?	111
1.2 – Sujeitos empíricos	115
1.3 – Da recolha à emergência de dados: Procedimentos	116
1.3.1 – Projectos Curriculares de Escola	119
1.3.2 – Entrevistas	119
1.3.3 – Opção por uma técnica: Análise de conteúdo	125
2 – Análise e interpretação de dados	129
2.1 – Dados obtidos pela análise dos Projectos Curriculares de Escola	130
2.1.1 – Escola	130
2.1.2 – Currículo	135
2.1.3 – Avaliação	147
2.1.4 – Fundamentação Teórica e Legislativa do PCE	150
2.1.5 – Necessidades de formação	151
2.1.6 – Divulgação do PCE	153
2.2 – Dados obtidos pela análise das entrevistas	155
2.2.1 – Entrevistas a docentes das escolas I, II e III	156
2.2.1.1 – Áreas curriculares	156
2.2.1.2 – Formação contínua	159
2.2.1.3 – Concepção do PCE	167
2.2.2 – Entrevistas a docentes das escolas I e II	172
2.2.2.1 – Concepção do PCE	172
2.2.2.2 – Intervenientes na elaboração do PCE	179

2.2.2.3 – Atitudes dos docentes na elaboração do PCE	180
2.2.2.4 – Objectivos do PCE	190
2.2.2.5 – Operacionalização do PCE	194
2.2.2.6 – Divulgação do PCE	211
2.2.2.7 – Avaliação do PCE	213
2.2.3 – Entrevistas a docentes da escola III	216
2.2.3.1 – Currículo escolar	216
2.2.3.2 – Reflexão sobre o trabalho desenvolvido pela escola	221
3 – Para uma reconstrução dos resultados: discussão e implicação	223
3.1 – Definindo contextos escolares: porquê?	225
3.2 – Para uma referencialização da gestão curricular: Questões pedagógicas e organizacionais	226
3.3 – Construção de uma plataforma de princípios: Concepção de um Projecto Curricular de Escola	234
3.4 – Informação e ocultação: Uma contradição insuperável	241
3.5 – Operacionalização do Projecto Curricular de Escola: O que mudou no currículo?	242
3.6 – Avaliação: ensaiando processos de desconstrução	246
3.7 – Um olhar reflexivo: Em direcção ao desenvolvimento institucional	247
3.8 – Um diagnóstico das necessidades de formação dos professores	248
3.9 – Episódios e contingências de um trabalho de campo: contributos	250
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	253
1 – Reorganização curricular do ensino básico: perspectivar um sentido para a mudança	253
1.1– Gestão curricular: Fundamentos e práticas	253
2 – Para uma estratégia de formação sustentada	257
2.1 – Identificação de necessidades formativas dos professores do 1º CEB: Que contributos para a concepção e implementação de projectos na escola?	258
2.2 – Primeiros ensaios no desenho de propostas de supervisão pela investigação – Acção	260
2.3 – À conquista da profissionalidade docente	263
CONCLUINDO	265
BIBLIOGRAFIA	266
LEGISLAÇÃO	275

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1	131
ESCOLA	
Dados de contextualização da escola	
Quadro nº 2	132
ESCOLA	
Dados de contextualização da escola	
Quadro nº 3	134
ESCOLA	
Dados de contextualização da escola	
Quadro nº 4	135
CURRÍCULO	
Gestão do currículo nacional	
Quadro nº 5	136
CURRÍCULO	
Gestão do currículo nacional	
Quadro nº 6	137
CURRÍCULO	
Gestão do currículo nacional	
Quadro nº7	138
CURRÍCULO	
Gestão do currículo da escola	
Quadro nº8	140
CURRÍCULO	
Gestão do currículo da escola	
Quadro nº 9	141
CURRÍCULO	
Gestão do currículo da escola	
Quadro nº 10	142
CURRÍCULO	
Gestão do currículo da escola	
Quadro nº 11	142
CURRÍCULO	
Gestão do currículo da escola	
Quadro nº 12	143
CURRÍCULO	
Gestão do currículo da escola	
Quadro nº 13	145
CURRÍCULO	
Gestão do currículo da escola	
Quadro nº 14	145
CURRÍCULO	
Gestão do currículo da escola	
Quadro nº15	146
CURRÍCULO	
Gestão do currículo da escola	
Quadro nº 16	147
AVALIAÇÃO	
Avaliação do PCE	
Quadro nº17	147
AVALIAÇÃO	
Avaliação do PCE	

Quadro nº18	148
AVALIAÇÃO	
Avaliação do PCE	
Quadro nº19	148
AVALIAÇÃO	
Avaliação do PCE	
Quadro nº 20	149
AVALIAÇÃO	
Avaliação do PCE	
Quadro nº 21	149
AVALIAÇÃO	
Avaliação do PCE	
Quadro nº 22	150
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E LEGISLATIVA DO PCE	
Suporte bibliográfico	
Quadro nº 23	150
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E LEGISLATIVA DO PCE	
Suporte legislativo	
Quadro nº 24	151
NECESSIDADES DE FORMAÇÃO	
Formação contínua de docentes e não docentes	
Quadro nº 25	151
NECESSIDADES DE FORMAÇÃO	
Formação contínua de docentes e não docentes	
Quadro nº 26	152
NECESSIDADES DE FORMAÇÃO	
Formação contínua de docentes e não docentes	
Quadro nº 27	152
NECESSIDADES DE FORMAÇÃO	
Formação contínua de docentes e não docentes	
Quadro nº 28	153
NECESSIDADES DE FORMAÇÃO	
Formação contínua de docentes e não docentes	
Quadro nº 29	153
DIVULGAÇÃO	
Meios de divulgação do PCE	
Quadro nº 30	154
DIVULGAÇÃO	
Meios de divulgação do PCE	
Quadro nº 31	154
DIVULGAÇÃO	
Meios de divulgação do PCE	
Quadro nº 32	155
ENTREVISTADOS	
Quadro nº 33	156
ÁREAS CURRICULARES	
Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória	
Quadro nº 34	156
ÁREAS CURRICULARES	
Áreas curriculares disciplinares de frequência facultativa	
Quadro nº 35	157
ÁREAS CURRICULARES	
Áreas curriculares não disciplinares de frequência obrigatória (formação pessoal e social)	

Quadro nº 36	158
ÁREAS CURRICULARES	
Formações transdisciplinares	
Quadro nº 37	159
FORMAÇÃO CONTÍNUA	
Formação contínua de docentes sobre reorganização curricular	
Quadro nº 38	160
FORMAÇÃO CONTÍNUA	
Formação contínua de docentes sobre reorganização curricular	
Quadro nº 39	160
FORMAÇÃO CONTÍNUA	
Formação contínua de docentes sobre reorganização curricular	
Quadro nº 40	161
FORMAÇÃO CONTÍNUA	
Formação contínua de docentes sobre reorganização curricular	
Quadro nº 41	162
FORMAÇÃO CONTÍNUA	
Formação contínua de docentes sobre reorganização curricular	
Quadro nº 42	163
FORMAÇÃO CONTÍNUA	
Lacunas na formação contínua de docentes	
Quadro nº 43	164
FORMAÇÃO CONTÍNUA	
Lacunas na formação contínua de docentes	
Quadro nº 44	165
FORMAÇÃO CONTÍNUA	
Valorização da formação contínua	
Quadro nº 45	167
CONCEPÇÃO DO PCE	
Fundamentação da elaboração do PCE	
Quadro nº 46	168
CONCEPÇÃO DO PCE	
Fundamentação da elaboração do PCE	
Quadro nº 47	168
CONCEPÇÃO DO PCE	
Fundamentação da elaboração do PCE	
Quadro nº 48	169
CONCEPÇÃO DO PCE	
Importância atribuída ao PCE	
Quadro nº 49	170
CONCEPÇÃO DO PCE	
Importância atribuída ao PCE	
Quadro nº 50	171
CONCEPÇÃO DO PCE	
Aspectos negativos da concepção do PCE	
Quadro nº 51	172
CONCEPÇÃO DO PCE	
Aspectos negativos da concepção do PCE	
Quadro nº 52	172
CONCEPÇÃO DO PCE	
Período de concepção do PCE	
Quadro nº 53	173
CONCEPÇÃO DO PCE	
Período de concepção do PCE	

Quadro nº 54	173
CONCEPÇÃO DO PCE	
Fundamentação teórica do PCE	
Quadro nº 55	174
CONCEPÇÃO DO PCE	
Fundamentação teórica do PCE	
Quadro nº 56	174
CONCEPÇÃO DO PCE	
Articulação do PCE com outros documentos elaborados pela escola	
Quadro nº 57	175
CONCEPÇÃO DO PCE	
Articulação do PCE com outros documentos elaborados pela escola	
Quadro nº 58	176
CONCEPÇÃO DO PCE	
Articulação do PCE com outros documentos elaborados pela escola	
Quadro nº 59	177
CONCEPÇÃO DO PCE	
Articulação do PCE com outros documentos elaborados pela escola	
Quadro nº 60	178
CONCEPÇÃO DO PCE	
Articulação do PCE com outros documentos elaborados pela escola	
Quadro nº 61	178
CONCEPÇÃO DO PCE	
Articulação do PCE com outros documentos elaborados pela escola	
Quadro nº 62	179
CONCEPÇÃO DO PCE	
Intervenientes na elaboração do PCE	
Quadro nº 63	180
CONCEPÇÃO DO PCE	
Atitudes dos docentes na elaboração do PCE	
Quadro nº 64	180
CONCEPÇÃO DO PCE	
Dinâmicas de trabalho implementadas na elaboração do PCE	
Quadro nº 65	181
CONCEPÇÃO DO PCE	
Dinâmicas de trabalho implementadas	
Quadro nº 66	182
CONCEPÇÃO DO PCE	
Dinâmicas de trabalho implementadas	
Quadro nº 67	182
CONCEPÇÃO DO PCE	
Dinâmicas de trabalho implementadas	
Quadro nº 68	183
CONCEPÇÃO DO PCE	
Coordenação do PCE	
Quadro nº 69	184
CONCEPÇÃO DO PCE	
Coordenação do PCE	
Quadro nº 70	184
CONCEPÇÃO DO PCE	
Dificuldades na elaboração do PCE	
Quadro nº 71	185
CONCEPÇÃO DO PCE	
Dificuldades na elaboração do PCE	

Quadro nº 72	186
CONCEPÇÃO DO PCE	
Dificuldades na elaboração do PCE	
Quadro nº 73	186
CONCEPÇÃO DO PCE	
Dificuldades na elaboração do PCE	
Quadro nº 74	187
CONCEPÇÃO DO PCE	
Dificuldades na elaboração do PCE	
Quadro nº 75	187
COM CEPÇÃO DO PCE	
Dificuldades na elaboração do PCE	
Quadro nº 76	188
CONCEPÇÃO DO PCE	
Dificuldades na elaboração do PCE	
Quadro nº 77	188
CONCEPÇÃO DO PCE	
Dificuldades na elaboração do PCE	
Quadro nº 78	189
CONCEPÇÃO DO PCE	
Recursos utilizados na elaboração do PCE	
Quadro nº 79	189
CONCEPÇÃO DO PCE	
Recursos utilizados na elaboração do PCE	
Quadro nº 80	190
CONCEPÇÃO DO PCE	
Recursos utilizados na elaboração do PCE	
Quadro nº 81	190
OBJECTIVOS DO PCE	
Orientações Curriculares do PCE	
Quadro nº 82	192
OBJECTIVOS DO PCE	
Orientações Curriculares do PE e do PCE	
Quadro nº 83	193
OBJECTIVOS DO PCE	
Orientações curriculares do PCE	
Quadro nº 84	194
OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE	
Condições favoráveis à operacionalização do PCE	
Quadro nº 85	195
OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE	
Condições favoráveis à operacionalização do PCE	
Quadro nº 86	195
OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE	
Condições favoráveis à operacionalização do PCE	
Quadro nº 87	196
OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE	
Consequências da aplicação do PCE	
Quadro nº 88	198
OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE	
Consequências da aplicação do PCE	
Quadro nº 89	199
OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE	
Consequências da aplicação do PCE	

Quadro nº 90	200
OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE	
Consequências da aplicação do PCE	
Quadro nº 91	202
OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE	
Consequências da aplicação do PCE	
Quadro nº 92	204
OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE	
Consequências da aplicação do PCE	
Quadro nº 93	205
OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE	
Consequências da aplicação do PCE	
Quadro nº 94	205
OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE	
Consequências da aplicação do PCE	
Quadro nº 95	206
OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE	
Dificuldades na operacionalização do PCE	
Quadro nº 96	207
OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE	
Dificuldades na operacionalização do PCE	
Quadro nº 97	207
OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE	
Dificuldades na operacionalização do PCE	
Quadro nº 98	208
OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE	
Dificuldades na operacionalização do PCE	
Quadro nº 99	209
OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE	
Dificuldades na operacionalização do PCE	
Quadro nº 100	209
OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE	
Dificuldades na operacionalização do PCE	
Quadro nº 101	210
OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE	
Aspectos que podem ser melhorados na operacionalização do PCE	
Quadro nº 102	211
DIVULGAÇÃO DO PCE	
Destinatários da divulgação do PCE	
Quadro nº 103	212
DIVULGAÇÃO DO PCE	
Metodologia de divulgação	
Quadro nº 104	212
DIVULGAÇÃO DO PCE	
Dificuldades na divulgação do PCE	
Quadro nº 105	213
DIVULGAÇÃO DO PCE	
Dificuldades na divulgação do PCE	
Quadro nº 106	213
AVALIAÇÃO DO PCE	
Objectivos da avaliação do PCE	
Quadro nº 107	214
AVALIAÇÃO DO PCE	
Metodologia de trabalho na avaliação do PCE	

Quadro nº 108	214
AVALIAÇÃO DO PCE	
Metodologia de trabalho na avaliação do PCE	
Quadro nº 109	215
AVALIAÇÃO DO PCE	
Metodologia de trabalho na avaliação do PCE	
Quadro nº 110	216
AVALIAÇÃO DO PCE	
Momentos de avaliação do PCE	
Quadro nº 111	216
CURRÍCULO DA ESCOLA	
Dinâmica de trabalho implementada pela escola	
Quadro nº 112	217
CURRÍCULO DA ESCOLA	
Dinâmica de trabalho implementada pela escola	
Quadro nº 113	217
CURRÍCULO DA ESCOLA	
Dinâmica de trabalho implementada pela escola	
Quadro nº 114	218
CURRÍCULO DA ESCOLA	
Dinâmica de trabalho implementada pela escola	
Quadro nº 115	219
CURRÍCULO DA ESCOLA	
Dinâmica de trabalho implementada pela escola	
Quadro nº 116	219
CURRÍCULO DA ESCOLA	
Dinâmica de trabalho implementada pela escola	
Quadro nº 117	220
CURRÍCULO DA ESCOLA	
Dinâmica de trabalho implementada pela escola	
Quadro nº 118	221
CURRÍCULO DA ESCOLA	
Dinâmica de trabalho implementada pela escola	
Quadro nº 119	221
REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO PELA ESCOLA	
Propostas Futuras de Intervenção	
Quadro nº 120	222
REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO PELA ESCOLA	
Propostas futuras de intervenção	
Quadro nº 121	223
REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO PELA ESCOLA	
Avaliação do trabalho desenvolvido	

INTRODUÇÃO

Enquanto profissional de educação desenvolvemos um trabalho de reflexão, procurando penetrar paulatinamente e de forma tão profunda quanto possível num dos eixos actuais e centrais do domínio educativo enquanto campo selectivo de significados: o *currículo*.

Os estudos, investigações e experimentações desenvolvidos no nosso país deram-nos acesso incondicional a informações diversificadas sobre inovação em educação, mais precisamente no que aos fenómenos curriculares diz respeito, pelo que claramente nos apercebemos de que vivemos uma época histórica de grande importância pelas alterações verificadas a vários níveis e contextos: económico, político, social, cultural e científico. Estas grandes alterações tendem a provocar fragilidades e a procura de refúgios no cumprimento de modelos uniformes de actuação conhecidos e como tal, seguros embora pouco eficazes.

A elaboração deste trabalho constituiu uma excelente oportunidade para descodificar e apropriar as informações emergentes à nova realidade e desta forma, actualizar e expandir conhecimentos, para além de questioná-los mediante uma atitude reflexiva e receptiva à mudança.

O presente trabalho assenta na importância da construção do currículo numa escola para todos onde a diferença e a heterogeneidade são realidades difíceis de gerir. Com efeito, é inquestionável a necessidade premente de mudança das práticas de gestão curricular, por forma a permitir a adequação das respostas educativas face aos problemas resultantes da diversidade e das necessidades diferenciadas emergentes nos diferentes contextos escolares.

O tema da diversidade, na perspectiva de Zabalza (1999) poderá ser analisado segundo dois pontos de vista. Por um lado é importante perceber como é que as instituições educativas gerem o dilema da homogeneidade/ diversidade. Por outro, interessa compreender de que forma os processos educativos respeitam as diferenças entre os indivíduos e que tipo de respostas oferecem nesse sentido.

Esta é uma questão que carece de um estudo aprofundado. No parecer de Roldão (1999d: 13) a complexidade do processo educativo ultrapassa a “*tríade aluno, sociedade, saberes*” e relaciona-se intimamente com as questões curriculares, cujas concepções não se restringem às planificações e execuções funcionais.

Por conseguinte, importa que a escola acompanhe as transformações verificadas a nível da educação e desenvolva atitudes flexíveis com vista à prossecução dos ideais proclamados pela Lei de Bases do Sistema Educativo e mais recentemente pelo decreto

orientador da reorganização curricular do ensino básico (Dec-Lei nº6/2001)¹. Trata-se de romper com a tradição do sistema português caracterizada pela sua excessiva centralização, na qual os professores resumiam-se a cumprir passivamente os programas emanados das entidades centrais.

É nosso propósito contribuir, de alguma forma, para uma tomada de consciência das reais dificuldades sentidas pelos professores na gestão flexível do currículo e na construção de respostas educativas adequadas, no contexto da diversidade e da heterogeneidade das escolas do 1º CEB.²

A presente tese surge como uma reacção a uma série de interrogações que a reflexão sobre as práticas pedagógicas nos suscitaram ao longo do nosso percurso profissional, enquanto professora de apoio na área da educação especial. Constatámos que, apesar das sucessivas reformas educativas e do acesso generalizado à formação, as práticas de ensino tendiam a manter-se, praticamente, inalteradas, visto que as mudanças existentes afiguravam-se pouco significativas e substanciais.

O tema seleccionado para estudo emergiu da prática profissional que temos vindo a desempenhar no confronto directo com uma população escolar com necessidades educativas especiais, integrada nas estruturas regulares de ensino. Por esse motivo, deparámo-nos com professores ansiosos face à existência de crianças possuidoras de competências diversificadas a nível das diferentes áreas do desenvolvimento e da aprendizagem. Em função das necessidades educativas manifestadas por esta população, cujas características peculiares exigiam a prática de estratégias e técnicas de ensino específicas e adaptadas, tornava-se imprescindível procurar os caminhos possíveis, no sentido de ajudá-las a ultrapassar os seus pontos mais fracos, dotando-as das ferramentas necessárias à maximização das suas áreas fortes.

Rief e Heimburge (2000: 188) defendem que todas as crianças são seres únicos e como tal, merecem a dedicação incondicional dos professores, cuja missão consiste na procura de todas as alternativas possíveis de forma a permitir que todos, sem excepção, aprendam, façam amigos, divirtam-se, sejam aceites e sintam que fazem parte da *comunidade* onde se encontram. Salientam ser “*necessário que o professor seja capaz de ensinar e de adaptar as suas práticas a todos os níveis de aptidões (a dotados e a alunos com NEE.)*”³

¹ Decreto-Lei nº6/2001 – Decreto-Lei de 18 de Janeiro que regulamenta a reorganização curricular do ensino básico

² 1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

³ NEE – Necessidades Educativas Especiais

Sabendo de antemão que cabe aos professores desenvolverem todos os esforços, no sentido de obterem a participação activa e bem sucedida destas crianças no decorrer do seu próprio processo de desenvolvimento e de aprendizagem, sentimos a necessidade de aprofundar os nossos conhecimentos e alicerçá-los em fundamentos científicos, relativamente a uma área específica de extrema importância que ocupa um lugar central nas preocupações actuais, quer dos políticos, dos actores educativos e da comunidade em geral, razão pela qual optámos por uma investigação que nos facultasse o acesso a informações mais precisas e fundamentadas. Pretendíamos compreender situações complexas relacionadas com a gestão dos currículos, especificamente, no âmbito do 1º ciclo do ensino básico.

As questões que se colocam a este nível de ensino merecem uma atenção especial pela especificidade que encerram, desde a flexibilidade e diferenciação curricular, passando pela integração curricular, bem como pelo regime de monodocência coadjuvada, na qual participam vários profissionais, situação que tem vindo a ser generalizada nas escolas a tempo inteiro na Região Autónoma da Madeira. Este factor aliado à prática docente por nós desenvolvida neste ciclo, constituem os principais motivos que justificam a delimitação do campo de estudo, relativamente ao nível de escolaridade, sobre o qual incidirá a presente investigação.

Já não é nossa intenção justificar a inclusão escolar e o sucesso educativo, pois essa batalha da sua legitimação consideramo-la ganha. Resta-nos sim, construir as melhores formas de concretização dessa opção inquestionável.

Esperamos sinceramente que este trabalho possibilite, pelo menos, descortinar com maior percepção as acções que as novas propostas curriculares despertaram nos contextos escolares e de que forma os professores aceitaram mais uma tarefa a juntar a tantas outras, nomeadamente no que se refere à concepção dos projectos curriculares de escola e a outros compromissos subsequentes. Serão missões impossíveis?

CAPÍTULO I – UMA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO

1 – EMERGÊNCIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

Dois pólos estruturam este projecto de trabalho: por um lado, um pólo subjectivo que integra o nosso universo interior e mobiliza a energia necessária à concepção do mesmo e por outro, um pólo objectivo traduzido nas finalidades do mesmo, tendo em linha de conta o mundo que nos é exterior... e que nos propomos conhecer melhor!

Os propósitos que subjazem à elaboração desta tese, foram tomando contornos mais claros e definidos após um período de tempo de exploração, hesitação, articulação e integração das mais diversas questões que procurámos tratar no âmbito desta área de estudo. Esta decisão convergiu paulatinamente para uma temática mais concreta e específica, referindo-se, então, aos projectos curriculares de escola em instituições escolares do 1º ciclo do ensino básico da RAM⁴ e a várias problemáticas concernentes à gestão curricular desenvolvida pelos diferentes actores educativos com especial destaque para os docentes, cujo grupo profissional foi seleccionado enquanto sujeito de estudo através das entrevistas, visto considerarmos uma personagem (colectiva) principal neste enredo curricular composto por algumas conexões difíceis de deslindar...

O trabalho que nos propusemos realizar insere-se na área das Ciências da Educação, mais precisamente, na temática concernente à supervisão pedagógica, onde a formação de professores assume especial relevo. Por conseguinte, consideramos que o presente trabalho integra temáticas formativas actuais, face às crescentes alterações que temos vindo a assistir, quer na sociedade em geral, quer no sistema educativo, com repercussões directas no funcionamento das escolas e na qualidade das suas respostas educativas.

Com efeito, a escola confronta-se actualmente com um desafio norteado por uma filosofia de inclusão, na qual a diversidade e a heterogeneidade são aceites à partida, pois o principal objectivo consiste em proporcionar igualdade no acesso e sucesso educativo numa escola para todos em clara oposição a uma escola tradicional, cujos princípios assentavam em critérios selectivos e uniformes destinados a um aluno padrão, já que todos eram considerados iguais.

Este novo paradigma de escola inclusiva requer a procura de respostas adequadas capazes de satisfazerem as necessidades educativas duma população escolar cada vez mais

⁴ RAM- Região Autónoma da Madeira

heterogénea, sendo a gestão flexível do currículo uma das medidas prioritárias a adoptar, através da implementação de projectos educativos consubstanciados em desenhos curriculares concretos que permitam desenvolver formas de organização mais eficazes conducentes ao sucesso educativo, abrangendo todos, sem excepção.

Gerir o currículo no âmbito desta nova concepção de escola envolve necessariamente uma mudança de atitudes por parte dos docentes, motivo pelo qual consideramos que esta temática merece o relevo que lhe atribuímos, designadamente no que se refere às práticas de carácter organizativo e pedagógico operacionalizadas face a estes novos desafios impostos às escolas.

É nesta perspectiva que o PCE⁵ surge como um instrumento de inovação e de mudança facilitador da flexibilidade e diferenciação curricular, considerando as necessidades educativas de todos os alunos e de cada um em particular.

O desejo de inovar por parte dos docentes é fundamental para a construção de uma inovação sustentada. Contudo, Leite (2003: 159) admite que a mudança é possível, mesmo quando advém de entidades exteriores à escola, nomeadamente do Ministério de Educação, desde que os professores decidam envolver-se nesse processo. Guerra (2000) acredita que a instituição escolar, enquanto escola *aprendente*, ao apropriar-se destas iniciativas desencadeando os mecanismos de adaptação, encontra possibilidades de construir acções inovadoras sólidas e arrojadas.

Atendendo a que a actual reorganização curricular do ensino básico aponta para práticas de inovação, resta saber em que medida esta proposta contou com o envolvimento dos professores e como é que estes se apropriaram dos princípios que a norteiam?

As maiores responsabilidades assumidas pelos professores quais gestores e decisores impõem uma formação adequada que lhes permita agir como profissionais responsáveis, autónomos e dinâmicos, pois gerir o currículo escolar implica efectuar decisões relacionadas com as prioridades a estabelecer no desenvolvimento de competências e na promoção de aprendizagens significativas, com a implementação de medidas estratégicas e a utilização de recursos adequados à satisfação das diferentes necessidades educativas.

Porquê o enfoque atribuído ao Projecto Curricular de Escola?

Sabendo de antemão que qualquer abordagem sobre o processo de ensino seria inevitavelmente complexa, com grandes probabilidades de confronto com situações ambíguas, consequência compreensível face ao empreendimento que nos propusemos desenvolver, decidimos direccionar o nosso estudo para os contextos escolares, pois

⁵ PCE- Projecto Curricular de Escola

“hoje sabemos que não podemos deixar desligados do processo de renovação curricular aspectos que têm a ver com a organização da escola. Com o papel dos órgãos de gestão pedagógica, com o papel dos professores, enfim, com o modo como a escola se organiza para gerir o currículo” (Abrantes, 2000: 13).

Progressivamente as escolas têm vindo a desempenhar um papel deveras significativo, em função da crescente autonomia de que são dotadas, sendo co-responsáveis pela implementação de estratégias que visam alcançar os objectivos traçados em função dos contextos que as caracterizam. Muito embora seja incontestável a necessidade de assegurar um currículo nacional referente a áreas de conhecimento comuns e como tal imprescindíveis a todos, cabe às escolas a elaboração dos seus projectos educativos baseados nas necessidades educativas de todos, admitindo a possibilidade de traçar percursos diferentes que envolvem um trabalho diferenciado e individualizado, numa clara tentativa de ultrapassar uma tradição aprisionada por normativos desrespeitadores do direito à diferença e promotores de exclusão. Efectivamente, a educação é um bem comum que não pode ser só de alguns... mas um direito que abrange todas as crianças e jovens (Benavente, 1999).

2 – O PROBLEMA

A investigação consiste numa procura de respostas às questões colocadas, sendo a selecção do problema uma das fases mais dificultosas do processo de investigação, já que não se rege por regras técnicas ou exigências precisas (Tuckman, 2002). Não obstante, tivemos a preocupação de formulá-lo de modo claro e inequívoco, assegurando a possibilidade de testá-lo por métodos empíricos, possibilitando, assim, recolher dados capazes de produzir respostas adequadas.

Nesta perspectiva, o presente trabalho entendido como um processo investigativo, seguiu o método científico e traçou caminhos rigorosos conducentes à obtenção de resultados específicos com o propósito de compreendê-los, numa primeira fase, para em seguida, encontrar ou criar as estratégias mais ajustadas às realidades questionadas, proporcionando a inventariação de propostas fundamentadas.

Sabendo de antemão que os objectivos das reformas educativas visam melhorar a qualidade das ofertas educativas proporcionadas pelo sistema educativo, a partir dos nossos contactos indirectos e directos com alguns contextos escolares referentes ao 1º ciclo do ensino básico da nossa região, detectámos alguns problemas-chave que embargam a consecução destas finalidades, entre os quais salientamos:

- A inexistência de um projecto educativo claro e lógico capaz de fundamentar, conduzir e integrar todas as actividades educativas.

- A prática de intervenções pedagógicas uniformizadas, impeditivas da adequação curricular à diversidade dos contextos escolares e das diferenças entre alunos.
- A realização de aprendizagens académicas pouco significativas sem ligação com a vida quotidiana das crianças e jovens.
- A compartimentação dos saberes e as dificuldades de interdisciplinaridade e de integração e articulação dos saberes.
- A primazia do individualismo na aprendizagem, em desvalorização do trabalho colaborativo e partilhado na construção do conhecimento.
- O isolamento profissional a que estão sujeitos muitos docentes que não partilham práticas e conhecimentos.

Estes problemas reflectem uma cultura escolar marcada pelo isolamento pedagógico acrescido de sérias dificuldades de interacção com o mundo circundante e os respectivos recursos aí existentes. Por outro lado, verifica-se a existência duma mentalidade restrita, fortemente enraizada numa tradição centralizada e burocrática, em que o currículo se resume a um programa uniforme a ser cumprido pelos docentes enquanto executores acríticos deste processo.

Situar o currículo numa perspectiva crítica e construtiva pressupõe reconhecê-lo como resultado de uma construção social permanente, onde interagem diferentes interesses e pressões de diversos grupos. Tal apreciação requer que permanentemente se identifique e analise cada situação em estudo pela contextualização explicativa, em vez de adoptar uma teorização pela abstracção (Roldão, 2003c).

Por conseguinte, foi nossa intenção esclarecer as seguintes questões que serviram de linhas orientadoras do processo de investigação:

- Quais são as concepções curriculares dos professores?
- Quais os pressupostos que fundamentam o seu envolvimento na construção do Projecto Curricular de Escola?
- Como é que os professores realizaram estes projectos?
- Em que medida o Projecto Curricular de Escola constitui um instrumento curricular valorizado pelos docentes?
- Quais as características mais marcantes que identificam os projectos curriculares em análise?
- Em que medida a formação contínua tem contribuído para resolver os problemas verificados ao nível da concepção do PCE e da sua operacionalização?

- De que forma estes projectos, correspondem às realidades e subsequentes problemáticas das quais emergem?
- Quais são as necessidades de formação referentes à gestão flexível de currículo e à sua aplicação na construção de projectos curriculares de escola?
- Resta, por fim, reflectir sobre a seguinte questão:
- Qual a relação existente entre a formação por nós desenvolvida na área da supervisão pedagógica e a elaboração do presente trabalho referente à concepção de projectos curriculares de escola?

Estas questões deram lugar a outras que impulsionaram a exploração aprofundada do quadro conceptual e teórico a par do desenvolvimento do trabalho de investigação delineado face aos objectivos traçados.

3 – DELIMITAÇÃO DO ESTUDO: QUE OBJECTIVOS?

Esta investigação tem como objectivo geral analisar o impacte provocado pelas novas propostas enunciadas pelo decreto orientador da reorganização curricular do ensino básico, designadamente no que diz respeito ao Projecto Curricular de Escola, procurando compreender a importância que lhe é atribuída pelos actores educativos responsáveis pela sua implementação. Este objectivo geral desdobra-se noutros mais específicos que a seguir indicamos:

- Conhecer a estrutura dos PCE enquanto documentos que visam a orientação das dinâmicas organizativas e pedagógicas das escolas e a sustentação das práticas curriculares promovidas pelas instituições escolares e pelos professores.
- Conhecer as representações conceptuais destes acerca do PCE.
- Conhecer as propostas curriculares delineadas pelas escolas seleccionadas para estudo.
- Conhecer as principais finalidades que justificaram a elaboração do PCE.
- Conhecer as prioridades curriculares / principais orientações de cada uma das escolas do 1º CEB.
- Perceber de que forma os PCE contemplaram as especificidades inerentes ao seu contexto escolar.
- Conhecer as metodologias colocadas em prática para proporcionar ofertas educativas de qualidade a todas as crianças.
- Conhecer as estratégias desenvolvidas por cada escola no sentido de construir uma escola para todos, respeitando as diferenças.

- Conhecer as formas de gestão curricular de cada escola.
- Perceber as atitudes adoptadas pelos actores da escola relativamente à flexibilização e diferenciação curricular.
- Identificar as dinâmicas organizacionais colocadas em prática para construir respostas ajustadas ao público escolar marcadamente caracterizado pela sua heterogeneidade.
- Conhecer as dinâmicas de trabalho da equipa docente aquando da concepção do PCE.
- Identificar as principais dificuldades na elaboração deste documento de natureza curricular.
- Diagnosticar as principais necessidades formativas dos docentes no âmbito da nova organização curricular do ensino básico.
- Conhecer as opiniões dos docentes sobre as consequências que a concepção e operacionalização do projecto trouxeram às escolas.
- Compreender em que medida os professores valorizam o PCE entendido como um instrumento curricular.
- Conhecer os principais mecanismos desencadeados pelas escolas com o intuito de avaliação do referido projecto, tanto no que se refere à sua concepção (plano teórico), assim como no que se refere à sua operacionalização (plano prático).
- Conhecer as implicações que esta experiência de natureza curricular (concepção e implementação do PCE) acarretou na formação contínua dos docentes envolvidos.
- Perceber a influência exercida pelas direcções escolares na implementação de projectos curriculares de escola.
- Percepcionar as atitudes dos professores face aos imperativos da mudança.
- Perceber se o PCE veio constituir um desafio às estruturas organizacionais das escolas e às práticas pedagógicas.

A presente investigação teve como principal propósito analisar alguns projectos curriculares desenvolvidos por várias escolas do 1º ciclo da região autónoma da Madeira, procurando perceber em que medida o trabalho desenvolvido pretendia adequar as suas respostas a uma população escolar diferenciada, tendo sempre em linha de conta o desenvolvimento profissional dos docentes que fizeram parte da amostra, no que à sua componente formativa diz respeito.

A par desta análise que se reporta a uma realidade referente a um grupo de profissionais do 1º ciclo do ensino básico a desempenhar funções docentes nesta região autónoma, pretendíamos através deste estudo, fornecer um contributo para a clarificação dos papéis actualmente atribuídos à escola na adequação de respostas curriculares face aos

contextos particulares e diversificadas que as caracterizam, para além de procurar reequacionar os conceitos curriculares emergentes, na medida em que os consideramos matéria nuclear da acção educativa. Trata-se de aprofundar e explicitar os pressupostos que justificam as novas concepções curriculares e os processos utilizados na sua gestão, nomeadamente na elaboração do Projecto Curricular de Escola, bem como na sua operacionalização.

Era nosso propósito compreender as exigências impostas e os desafios perspectivados para a acção organizacional e pedagógica dos contextos curriculares e de que forma essas novas realidades contribuem para alicerçar uma educação básica de qualidade para todos, incitando-nos a um sério trabalho de pesquisa e a uma redobrada atenção sobre o que é realmente essencial e relevante acerca desta matéria, já que se trata de um campo tão vasto quanto complexo onde o acessório se confunde facilmente com o fundamental...

O presente trabalho incide no estudo documental de projectos curriculares de 10 concelhos da RAM e da análise de opiniões recolhidas junto de alguns docentes relativamente ao Projecto Curricular de Escola que supostamente, serve de orientação à dinâmica organizacional e pedagógica das referidas instituições escolares.

Como é óbvio, este estudo depende das escolas seleccionadas para o efeito, existindo outros factores contextuais que não devem ser desconsiderados: as características das comunidades escolares, o seu corpo docente e discente, o meio local e regional em que se inserem, entre outros... Como tal, a análise e explicação de resultados não é generalizável a outros contextos escolares, cingindo-se apenas aos ambientes educativos investigados.

Atendendo a que são exigidas aos professores tarefas cada vez mais complexas para as quais não se encontram devidamente preparados, a supervisão pedagógica assume um papel de relevo na sua formação com repercussões directas no seu desenvolvimento profissional. Este processo de formação ultrapassa a fase inicial e refere-se a um trabalho continuado, motivo que justifica a incidência deste trabalho no âmbito da formação contínua, em estreita ligação com os contextos de actuação dos docentes, ou seja com as escolas, cuja concepção actual não se restringe ao mero edifício escolar, já que subentende um campo repleto de factos e significações.

“Muito naturalmente, o currículo denuncia um conjunto de intencionalidades vertidas nas políticas educativas, em geral, e nas políticas curriculares, em particular, expressando um conjunto de factos e de nexos que ocorrem nos limites impostos por determinadas significações permitidas” (Morgado e Paraskeva, 2000).

É por esta razão que Tracy (2002: 81) acentua o facto de que a supervisão assume significado no âmbito das organizações escolares, pois na sua opinião *“as escolas que se*

alargam à comunidade e a ênfase crescente na colaboração conduzem a papéis radicalmente transformados para professores e supervisores”.

Este estudo justifica-se pela dificuldade sentida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico na adaptação das propostas curriculares apresentadas a nível nacional e na subsequente satisfação das necessidades educativas diferenciadas de uma população escolar heterogénea.

Mas, qual o motivo que nos impele a centralizar o presente estudo neste nível de ensino?

A principal razão diz respeito à nossa formação e experiência profissional, mas principalmente, por ser o nível de ensino que ocupa o lugar central das nossas motivações profissionais. Segundo Rodrigues (1999: 74), “*o ensino básico é o tronco, o sistema mais decisivo do sistema de educação e formação*”, na medida em que objectiva oferecer aos jovens uma educação de base de carácter geral, evitando uma especialização precoce.

Assim, impulsionadas por um espírito reflexivo germinado por ocasião das sessões de trabalho referentes às componentes teóricas deste mestrado propusemo-nos encetar este trabalho de investigação consubstanciado na presente tese fundamentada pela emergência do tema que a identifica.

Sem pretensões ambiciosas, foi nossa intenção fornecer mais alguns dados susceptíveis de esclarecimento relativamente à realidade inerente às práticas curriculares promovidas por estas escolas da região autónoma da Madeira e às necessidades de formação no âmbito da reorganização curricular do 1º ciclo do ensino básico e, nomeadamente, no que se refere à concepção de projectos curriculares de escola, contemplando eventuais possibilidades de melhoria da qualidade dessas práticas, numa lógica que objectiva a inclusão e rejeita a exclusão.

Desenvolvemos este trabalho na esperança de que produza conhecimento e mudança, conhecimento, por um lado, de algumas realidades contextuais das nossas escolas, mudança por outro, pois esperamos sinceramente aprender com este trabalho, acrescentando algo à nossa formação contínua, razão pela qual objectivamos concluir este trabalho com a certeza de termos obtido ganhos significativos não só para nós mas para todos os que tenham a curiosidade de ler estas páginas, fruto de um trabalho intenso e minucioso, tanto quanto nos foi possível! Por conseguinte, alimentamos a expectativa de que esta tese não permaneça guardada numa gaveta para ser relida esporadicamente, à semelhança do que acontece com os nossos álbuns de fotografia guardados carinhosamente para mais tarde recordar. Esperamos que venha a fornecer algum contributo à nossa comunidade científica, mas também à nossa comunidade escolar, académica e social.

Ficou o compromisso de voltar às escolas que se prestaram a colaborar connosco na concepção deste trabalho, quer a nível da cedência dos projectos curriculares para análise, bem como a nível da participação nas entrevistas, com o intuito de revelar os resultados desta tese, tendo me disponibilizado para cooperar com o corpo docente no sentido de esclarecer dúvidas subjacentes à temática que temos vindo a explorar com muita implicação.

4 – ESQUEMA E RACIONALIDADE DE UM PLANO

Na tentativa de compreender o objecto de estudo sentimos a necessidade de procurar um modelo de leitura racional mediante a utilização de quadros conceptuais legislativos e teóricos, procurando balizar o campo de referências, em torno do qual concebemos este projecto de trabalho onde as vertentes teórica e prática se complementaram, tornando possível corporizar a proposta delineada.

Assim, numa primeira instância procedemos ao levantamento de alguns normativos essenciais, cuja relevância não poderia passar despercebida, pois legitimam e orientam a acção educativa e especificamente os desenhos curriculares traçados pelas comunidades escolares. Neste contexto, fizemos uma análise minuciosa do decreto-lei chave (Decreto-Lei nº6/2001), documento de extrema importância pela revolução ideológica que procura implementar. Com efeito, foi a partir deste documento que definimos as categorias de análise dos projectos curriculares de escola e numa fase seguinte, as questões da entrevista, temáticas que se cruzaram com os referenciais teóricos pesquisados no âmbito do desenvolvimento curricular, particularmente no que à reorganização curricular diz respeito.

Em segundo lugar, penetramos no terreno concreto dos ambientes escolares desenvolvendo um trabalho de campo em confronto com a realidade escolar analisada à luz de alguns conhecimentos e concepções curriculares que um trabalho de investigação teórica permitiu organizar e consolidar.

Por último, realizámos uma confrontação com os elementos recolhidos no terreno da práxis curricular com o quadro conceptual teórico, por forma a conseguir obter dados significativos úteis não só para nós, mas também para uma comunidade escolar, científica e social.

O nosso plano de trabalho, apresentado de seguida numa forma mais precisa, resultou de uma configuração sujeita a reformulações ao longo do processo de construção. Consubstancia-se em quatro capítulos a considerar:

- No primeiro capítulo, procurámos proporcionar ao leitor o domínio geral da pesquisa, dando-lhe a conhecer a emergência do tema e os problemas que justificaram a concepção deste trabalho. Apresentámos ainda, a delimitação do estudo e os seus objectivos, bem como o esquema e a racionalidade de um plano de trabalho.
- A procura de um enquadramento teórico e legislativo constituiu o tema central do capítulo seguinte, durante o qual clarificamos alguns fundamentos epistemológicos mediante a apresentação de estudos e teorias, na sua maioria vinculadas a linguagens crítico-interpretativas. Efectivam abordagens do objecto e do campo de investigação na sua relação com os actores organizados em comunidades escolares, inseridos em contextos locais e regionais tidos em linha de conta aquando da arquitectura de projectos educativos que, numa lógica inovadora, visam incidir sobre estas realidades com o objectivo de transformá-las.

Organizámos estes estudos em torno de grandes pilares: a reorganização curricular do ensino básico (novos princípios orientadores, novo desenho curricular e novas abordagens sobre a avaliação); eixos de mudança no domínio curricular (flexibilidade e diferenciação, integração curricular, Projecto Curricular de Escola); o dilema organizacional da escola de massas (igualdade e diferença numa escola para todos e os novos desafios às organizações escolares); as novas competências do professor num contexto de inovação e transformação (as missões impossíveis do professor, formação contínua, escola reflexiva e novas funções supervisivas).

- A investigação empírica compõe o capítulo III através dos fundamentos epistemológicos e das subsequentes opções e fundamentações metodológicas que possibilitaram a apresentação e análise de dados, assim como a discussão de resultados decorrentes do trabalho de campo.
- O capítulo IV apresenta uma síntese interpretativa e conclusiva onde damos forma às nossas reflexões sobre as dinâmicas que as escolas procuram ensaiar para responder aos desafios que lhes são permanentemente colocados, numa atitude de vacilação entre a permanência estrutural das organizações e práticas instaladas e o desejo de transformação emergente do imperativo da mudança. Consubstancia as reflexões finais suscitadas por esta investigação, apresentando-se sugestões e propostas possíveis para contornar os problemas constatados.
- Por fim, revelamos as referências bibliográficas e legislativas que serviram de suporte e alguns anexos referentes à investigação empírica.

CAPÍTULO II – À PROCURA DE UM ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGISLATIVO

1 – REORGANIZAÇÃO E GESTÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO: FUNDAMENTOS, FRAGILIDADES E NOVAS PERSPECTIVAS PARA A ACÇÃO ORGANIZACIONAL E PEDAGÓGICA

Neste capítulo procuramos fazer uma radiografia do contexto curricular actual e realçar alguns constrangimentos que, directa ou indirectamente, dificultaram a pretendida mudança nas práticas curriculares dos professores, destacando ainda, o papel crucial desempenhado por estes ao longo do processo educativo.

Actualmente, é incontestável a ideia de que a educação, sendo um direito inalienável garantido a todos os cidadãos pelo Estado, constitui um factor primordial na construção, desenvolvimento e progresso da própria humanidade (Morgado, 2001). A escolarização básica é uma realidade em expansão com sérias repercussões na vida pessoal e social dos indivíduos, das suas famílias e da sociedade em geral (Gimeno, 2000). Com efeito, podemos afirmar que a educação básica dos cidadãos é um ideal que caracteriza a nossa sociedade, realidade comprovada pela primazia do tema nos discursos políticos dos respectivos governos.

Na convicção de Freitas (2001), o sistema educativo português tem de enfrentar um dos mais importantes desafios que já lhe foi lançado, não obstante não ter sido assinalado como uma profunda reforma.

1.1 – NOVOS PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO. OPORTUNIDADES E DESAFIOS

“Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais” (Ministério da Educação, 2001) é o documento que define o conjunto de competências e aprendizagens a desenvolver nas crianças e jovens, ao longo do ensino básico, em conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo.

As orientações do currículo nacional publicadas pelo Ministério da Educação, através do Departamento da Educação Básica, veiculadas pelo Decreto-Lei nº 6/2001, regulamentam

o perfil de competências⁶ gerais que o aluno deverá adquirir ao longo da educação básica (perfil de competências terminais), as competências específicas de cada área disciplinar consideradas “*essenciais e estruturantes*”, no conjunto dos três ciclos do ensino básico e em cada um deles, para além de preconizar determinados tipos de experiências educativas a todas as crianças e jovens, numa abordagem transversal.

Representa um trabalho inconclusivo e aberto a reformulações, extremamente complexo e profundo, sustentado numa nova cultura de currículo defensora de uma gestão curricular autónoma e flexível. A conclusão da revisão deste documento está prevista para finais do presente ano lectivo (2003/2004), tendo sido iniciada a sua concretização, a partir do ano lectivo 2001/2002 em todos os anos de escolaridade dos 1º e 2º ciclos do ensino básico.

Abrantes (2001, citado em Ministério da Educação, 2001: 3) define este documento como uma referência, a partir da qual, devem ser concebidos os projectos curriculares de escola e de turma. “*Situa-se, claramente, na perspectiva de contribuir para a construção de uma concepção de currículo mais aberta e abrangente, associada à valorização de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto*”. Operacionaliza um processo inovador que teve o seu início em 1996 com a “*reflexão participada sobre os currículos*” dos ensinos básico e secundário, passando pela “*gestão flexível do currículo*” e recentemente, com a reorganização curricular (Dec.-Lei nº6/2001).

Com efeito, as orientações curriculares a nível nacional sofrem alterações significativas: a abordagem programática por disciplinas e por anos de escolaridade é substituída por tipos de experiências que devem ser proporcionadas em função de competências essenciais e saberes integrados em cada área disciplinar e em cada ciclo, na perspectiva do ensino básico como um todo. Os programas curriculares são reconsiderados à luz dos novos princípios, a partir dos quais se procede a uma profunda reformulação dos seus conteúdos, estilos e organização (DEB, 2001).

A visão redutora do currículo definido como um conjunto de normas estabelecidas pela administração educativa é claramente substituída pela perspectiva actual, introduzida pelo Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro, a qual propõe uma articulação entre a matriz curricular nacional e os projectos curriculares de escola. Assiste-se à assunção de uma nova mentalidade curricular que atribui à escola um papel primordial no desenvolvimento do currículo.

⁶ “*Adopta-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso*” In DEB. (2001). *Curriculum Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: DEB-ME, p.9.

Com este intuito, o referido diploma estabelece os princípios orientadores do currículo do ensino básico, nomeadamente no que diz respeito aos aspectos da organização e gestão curricular, à avaliação das aprendizagens, bem como ao processo de desenvolvimento do currículo nacional, com o principal propósito de proporcionar a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, numa perspectiva de articulação e contextualização dos saberes.

Este diploma defende alguns princípios fundamentais subjacentes à filosofia de inovação curricular, designadamente a coerência, a sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário, bem como a integração entre o currículo e a avaliação, sendo este último elemento, aferidor, orientador e certificador do processo de ensino-aprendizagem.

Determina a existência de três áreas curriculares disciplinares e três áreas curriculares não disciplinares, ambas de frequência obrigatória, para além de propor uma racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos. A educação para a cidadania e a utilização das tecnologias de informação e comunicação assumem uma natureza transversal, na medida em que atravessam todas as áreas curriculares.

Outro aspecto merecedor de destaque refere-se à importância atribuída às actividades experimentais e de pesquisa, no âmbito da diversidade de metodologias diferenciadas de ensino e aprendizagem e de uma natural articulação entre as componentes práticas e teóricas das actividades de aprendizagem. Pretende-se, acima de tudo, fomentar ofertas educativas ricas e diversificadas, ajustadas à satisfação das necessidades educativas dos alunos.

Esta reestruturação curricular defende o direito à escolaridade obrigatória para todos os cidadãos, razão pela qual promove o desenvolvimento de competências essenciais e estruturantes, não obstante considerar prioritário o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida.

A reorganização curricular visa adequar as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional aos contextos específicos de cada escola, através do Projecto Curricular de Escola concebido, aprovado e avaliado pelos órgãos de administração e gestão de cada instituição escolar.

Esta inovação curricular assume-se como um processo de construção da autonomia das escolas, cujo regime de administração fora aprovado pelo Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio. Este suporte legislativo tinha como objectivo central a construção de uma nova organização da administração da educação apoiada na descentralização e na autonomia das escolas. Estas são reconhecidas no Projecto Educativo que as identificam, através duma

organização pedagógica flexível, susceptível de integrar componentes de índole regional e local, já que a ligação com o meio comunitário envolvente constitui um aspecto relevante a considerar nas orientações curriculares seguidas pelas escolas.

Estas mudanças suportadas pela legislação em vigor visam, acima de tudo, encontrar novas soluções organizativas e pedagógicas susceptíveis de desenvolver mais e melhores respostas educativas para todos os alunos.

1.1.1 – Actividades investigativas e metodologia de projecto. Porquê?

No nosso quotidiano encontramos, com frequência, situações inesperadas e complicadas que exigem forçosamente respostas atempadas e adequadas, motivo pelo qual os princípios ditados pela reorganização curricular defendem a necessidade de confrontar os alunos com problemas abertos. O principal objectivo é, precisamente, conduzir o aluno a procurar estratégias e recursos, através de atitudes investigativas e experimentais que lhe permita encontrar alternativas possíveis à resolução dos problemas. Por conseguinte, é privilegiada a utilização de metodologias activas desenvolvidas a partir de situações problemáticas, cuja resolução requer a concepção de projectos e a subsequente actividade investigativa traduzida em experiências de aprendizagem relevantes. O significado desta metodologia reside no facto de que estas situações constituem um desafio que não possui respostas definidas. Terá que ser o próprio aluno a definir as estratégias de intervenção com base na compreensão do problema com que se confronta, passando *“pela concepção de um plano de acção, pela execução, que pode implicar a recolha, tratamento e análise de dados, e pela reflexão sobre os resultados obtidos, que podem levar ou não à solução do problema”* (DEB, 2001:79).

A metodologia de projecto é, por excelência, investigativa, amplamente defendida por Dewey (1968). Transporta-nos para uma concepção de aprendizagem que se relaciona com a nossa aptidão para organizar o conhecimento. Permite a cada aluno traçar caminhos distintos na procura de respostas a situações problemáticas, cuja resolução seja do seu interesse. O processo de investigação-acção colocado em prática é tão valorizado como os resultados. Pressupõe uma planificação orientadora do trabalho a desenvolver. Consta de uma definição atempada de vários aspectos, nomeadamente: as finalidades, a organização de tarefas pelos elementos do grupo (quando se tratar de trabalho em grupo), o local onde será desenvolvido esse trabalho, o tempo destinado à sua elaboração, bem como o produto final esperado. Os

critérios de avaliação, a data de apresentação e a divulgação do trabalho são outros aspectos a considerar na implementação desta metodologia de projecto (DEB, 2001: 80).

Na concepção de Beane (2002), o currículo é organizado em torno de questões e problemas reais de âmbito pessoal e social. Por outro lado, as experiências de aprendizagem são planificadas de modo a englobar o conhecimento oportuno no contexto dos centros de decisão curricular, sem a preocupação de subida de nível ou de preparação para testes.

“Finalmente, a ênfase colocada em projectos substantivos e outras actividades que envolvem a aplicação real do conhecimento, aumenta assim a possibilidade de os jovens integrarem as experiências curriculares nos seus esquemas de significação e de experimentarem o processo democrático de resolução de problemas” (Beane, 2002: 20).

Pesquisas amplamente relacionadas com o funcionamento do cérebro demonstraram que este processa as informações através de padrões e de relações pautados pela coerência e não pela fragmentação (Macdonald, 1971; Caine e Caine, 1991; Sylwester, 1995; citados por Beane, 2002).

A metodologia de projecto, é considerada por Mendonça (2002) o suporte da transformação e da inovação educativa, projectando as crianças para além do seu desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1978). Ao contrário da representação espontânea, os projectos atraem as crianças para o planeamento antecipado e promovem atitudes que envolvem escolhas e assunção de responsabilidades (Mendonça, 2002).

Os novos princípios orientadores do processo de ensino-aprendizagem consentâneos com as novas directrizes implementadas pela reorganização curricular do ensino básico, apontam para a promoção de uma atitude científica, ou seja, apelam para os benefícios decorrentes da assunção de processos activos que envolvem a pesquisa e a experimentação.

No sentido de fomentar o desenvolvimento de competências investigativas, o professor enquanto responsável pela criação de ambientes educativos estimulantes, deverá incentivar os seus alunos a questionar os fenómenos comuns da realidade que os envolve, através de um trabalho de campo que requer planificação e execução de experiências. Esta apropriação dos processos científicos, permite-lhe alargar e aprofundar conceitos, compreender e agir sobre os fenómenos e acontecimentos observados e vivenciados (DEB, 2001: 80).

1.2 – O QUE SIGNIFICA ORGANIZAR O CURRÍCULO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS?

A reemergência da noção de competência deve-se em grande parte à declarada impotência da escola face à crescente exigência e complexidade dos mercados de trabalho. “*Ensinar ou fazer com que alguém aprenda*”, tem sido uma preocupação actual, que paulatinamente vem substituindo o “*dar matérias*” com suporte num manual, cuja sequência era seguida escrupulosamente num formato que escondia a verdadeira função da escola. Neste caminho, correm sérios riscos de serem ocultadas as verdadeiras questões curriculares, das quais sobressaem a centralidade das competências: “*Ensina-mos o quê? Para quê?*” (Roldão, 2003b: 17).

Ao falarmos de competências referimo-nos ao “*saber em uso*”, o qual se traduz na capacidade activa de utilização e manejo, que em nada se compara aos saberes acumulados, com os quais não sabemos agir ou efectuar qualquer operação intelectual, verbal ou prática. “*Assim existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação...*” (Roldão, 2003b: 20). Trata-se de ensinar no sentido de fazer os outros aprender, não se limitando a uma mera passagem de conteúdos dominados. Com efeito Roldão (2003b: 48) acrescenta que “*o trabalho de ensinar é, pois muito mais complexo que essa passagem de «matérias», ingenuamente assente na crença de que, porque explicamos, a nossa fala produz outro conhecimento*”.

Alguém poderá perguntar afinal, se a competência substituirá aquilo que tem orientado o trabalho dos docentes denominado por *objectivos*. Afinal, qual é a diferença? Roldão (2003b: 22) explica que nem todos os *objectivos* se orientam para a construção de uma competência, embora qualquer finalidade apontada com intencionalidade, seja um *objectivo*. “*A competência é, no fundo, o objectivo último dos vários objectivos que para ela contribuem*”.

Por outro lado, a competência integra um outro conceito: *os conteúdos*, na medida em que pressupõe a capacidade de ajustamento dos saberes a cada situação, razão pela qual a apropriação sólida e ampla de conteúdos não pode ser excluída para permitir ao sujeito aprendente fazer apelo a esse conhecimento em função dos contextos com que se depara. A autora (2003b: 24, citando Le Boterf, 1994, 1998) define a competência como um “*conceito*

sistémico, uma organização inteligente e activa de conhecimentos adquiridos, apropriados por um sujeito, e postos em confronto activo com situações e problemas”.

A introdução do conceito de competência não se trata de uma mera questão formal. Apresenta um alcance mais profundo e significativo, possibilitando uma explicitação do modo como é organizada a aprendizagem. A visibilidade das competências no discurso curricular estabelece uma ruptura com as tendências antiquadas, constituindo um momento de viragem, de interrogação sobre as verdadeiras funções da escola, o que significa *“colocar o dedo nas feridas numerosas que têm bloqueado um desenvolvimento mais estratégico da instituição escolar”* (Roldão, 2003b: 50).

Mas, em última análise, as competências traduzem metas a atingir pelo currículo escolar, caso contrário, *“para quê ensinar o que não vai ser usado e usável pelo aprendente?”* (Roldão, 2003b: 16).

Morgado (2001:46) coloca-nos algumas questões relativas à educação básica e à escolaridade obrigatória:

“Não há que redefinir o conceito de educação básica, assegurando as competências e capacidades comuns a todos os alunos? O que se fez na actual revisão curricular a este respeito? De que modo foram definidas as competências globais dos alunos?”.

1.2.1 – Que competências essenciais?

A escola do 1º ciclo é uma referência crucial para as crianças, pois constitui um momento de socialização e descoberta para a vida, para o futuro e são as competências que a marcam, *“que estão ligadas ao estudo, ao trabalho, à curiosidade, à integração no grupo, ao saber integrado, à cultura de perguntar e não apenas de responder”* (Mouraz e Silva, 2001: 77).

Leite (2001) justifica a importância de trabalhar os saberes e as competências essenciais que, exactamente por serem essenciais se destinam a todos, na medida em que, na sua opinião, constituem pré-requisitos para outras aprendizagens, bem como para a aquisição de novas competências imprescindíveis à socialização.

As competências relacionam-se com a acção humana e a realidade, mas não se fundamentam somente numa gama circunscrita de *“saber fazer”* de natureza estritamente prática. Antes pelo contrário, a organização curricular em torno de competências envolve situações que requerem tomadas de decisão e de resolução de problemas (Perrenoud, 2001b). Organizar o currículo em função de competências exige a assunção de responsabilidades na criação de situações propícias, não apenas à mobilização de saberes escolares, mas principalmente de experiências pessoais e sociais (Leite, 2003).

Partindo das finalidades defendidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo, definiu-se um conjunto de valores e princípios orientadores do currículo, à luz dos quais foram equacionadas as dez competências gerais definidas como saberes em uso, a serem desenvolvidas ao longo da educação básica, cujo principal objectivo consiste em proporcionar uma qualidade de vida pessoal e social a todos os cidadãos.

O Ministério de Educação (2001), através do “*Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*”, expressa uma nova filosofia de educação que valoriza, substancialmente, a educação para a cidadania, fazendo apelo a comportamentos responsáveis, solidários, críticos, ecológicos, a par de uma consciência da construção pessoal e social da identidade dos indivíduos, numa atitude de respeito pelas suas diferenças e dos respectivos grupos sociais, independentemente das suas crenças e opções.

As diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão, o interesse pela actividade intelectual e pelo saber, a motivação para o estudo e para o trabalho, aspectos éticos e relacionais reguladores do envolvimento estabelecido com o saber e com os outros, inerentes ao processo de aprendizagem, são factores evidenciados pela influência que detêm sobre a qualidade das vivências dos cidadãos ao longo da sua escolaridade básica.

A definição de conteúdo é substituída pelo conceito de competência, entendida como “*um saber em acção ou em uso*” (DEB-ME, 2001: 9), resultante do desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes, possibilitando a aplicação de conhecimentos nas mais diversas situações problemáticas. Assim, a aquisição de conhecimentos apenas assume especial relevância no contexto de aprendizagens significativas que requerem, prioritariamente, a activação de capacidades, atitudes e estratégias, mediante uma atitude autónoma na utilização do saber.

A formulação de competências não é mais do que um ponto de partida referente a um currículo nacional, a partir do qual é possível ampliar experiências educativas proporcionadas a todos os alunos ao longo do ensino básico num processo progressivo e articulado.

O uso da terminologia “*competências essenciais*” refere-se, por um lado, ao perfil de competências gerais a adquirir até o final do ensino básico e, por outro, aos saberes específicos concernentes a cada área disciplinar. Refere-se a saberes considerados fundamentais e, por conseguinte, destinados a todos sem excepção, relativamente a aspectos gerais, bem como a várias áreas curriculares.

Não se pretende, de forma alguma, promover um ensino pouco exigente suportado por objectivos mínimos, mas trata-se, sobretudo, de “*desenvolver uma compreensão da natureza e*

dos processos dessa disciplina, assim como uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhe são inerentes” (DEB-ME, 2001: 10).

O desenvolvimento do currículo escolar assenta nas competências gerais/essenciais, para cada uma das quais são apresentados modos de operacionalização transversal e específica, complementadas com orientações particulares referentes a possíveis acções a serem desenvolvidas pelos professores de acordo com as suas decisões curriculares.

As competências específicas de cada área disciplinar são apresentadas em articulação com as disciplinas afins, como sucede com o Estudo do Meio, que antecede a apresentação de algumas disciplinas com as quais estabelece um vínculo mais próximo, como é o caso de História e Geografia. Relativamente à Educação Artística, encontramos um capítulo introdutório referente às várias disciplinas inerentes a esta área curricular.

As grandes finalidades de cada área ou disciplina curricular estabelecem uma relação com as dez competências gerais correspondentes ao perfil traçado à saída do ensino básico, bem como com as competências específicas essenciais em cada ciclo e os tipos de experiências que devem ser proporcionadas.

O currículo do ensino básico terá de ser considerado como um conjunto de áreas curriculares interdependentes entre si, sem compartimentos estanques entre as diferentes disciplinas que se interligam mutuamente.

“É importante reafirmar que o currículo do ensino básico não se identifica com uma adição de disciplinas, nem na perspectiva dos temas a trabalhar com os alunos nem do ponto de vista dos espaços e tempos que a escola destina a esse trabalho” (DEB-ME, 2001: 11).

Os temas transversais adquirem relevância, fazendo parte integrante do currículo e devem ser abordados, quer através de aprendizagens específicas no âmbito das disciplinas a que se referem, quer mediante o desenvolvimento de projectos de carácter interdisciplinar.

As tecnologias de informação e comunicação correspondem a uma área curricular de extrema importância, que pressupõe aprendizagens de carácter instrumental numa abordagem transversal ou fazendo parte de uma disciplina específica no âmbito das áreas curriculares disciplinares de frequência facultativa (Formação Pessoal e Social), da mesma forma que temas como a educação para os direitos humanos, a educação ambiental, a educação para a saúde, a educação sexual, a prevenção rodoviária, entre outros, igualmente considerados prioritários, poderão integrar o currículo desde que se mantenham em consonância com os projectos curriculares desenvolvidos pelas escolas.

No âmbito da Formação Pessoal e Social enquadram-se as novas áreas do currículo que, embora não sendo disciplinares, constituem, no entanto, carácter obrigatório: a Área de Projecto, o Estudo Acompanhado, e a Formação Cívica, bem como as Actividades de

Enriquecimento, igualmente pertencentes ao currículo, de natureza disciplinar, embora de frequência facultativa. Para concretizar as competências essenciais propostas, muitos são os caminhos possíveis de trilhar estreitamente dependentes dos contextos escolares, razão pela qual, as orientações inerentes à reorganização curricular apelam indubitavelmente à flexibilidade e à diferenciação pedagógica.

1.2.2 – Perfil de competências gerais

As dez competências fundamentais propostas constituem o perfil que o aluno deverá possuir à saída do ensino básico, de acordo com as novas orientações curriculares preconizadas pela reorganização curricular veiculadas pelo Decreto-Lei nº 6/2001.

As competências enunciadas não se restringem à mera aquisição de saberes, centrando as prioridades na formação integral do indivíduo e na sua educação para a cidadania, procurando promover novas atitudes que lhe permitam *aprender a aprender*, já que as informações estão acessíveis nos mais variados canais de informação disponíveis.

Com efeito, o principal objectivo visa desenvolver no aluno, ao longo da escolaridade obrigatória, competências que se relacionam com diferentes tipos de saber. O *saber* enquanto conhecimento a adquirir, é apenas um dos saberes a promover, sendo atribuída especial atenção ao *saber ser*, *saber estar*, *saber aprender*, *saber fazer*, *saber resolver*. Traduzem a necessidade de promover no futuro cidadão comportamentos de qualidade adaptados às novas realidades e exigências que caracterizam a sociedade actual.

Face à visível alteração de objectivos que norteiam o ensino básico, o currículo sofreu forçosamente uma reformulação profunda, nomeadamente com a introdução de novas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, através das quais se torna possível flexibilizar o currículo e geri-lo de acordo com a especificidade que caracteriza os diferentes contextos escolares, sem descurar as necessidades educativas de cada aluno.

Se, por um lado as disciplinas curriculares obrigatórias como o Estudo do Meio, a Língua Portuguesa, a Matemática, incluindo as Expressões, possibilitam a aprendizagem de conhecimentos, por outro lado, as áreas curriculares não disciplinares como a Formação Cívica promovem o *saber ser* e o *saber estar*, a Área de Projecto proporciona o desenvolvimento de competências relacionadas com o *saber fazer* e o *saber resolver*.

Por conseguinte, mobilizar saberes e desenvolver capacidades de pesquisa com responsabilidade mediante a adopção de metodologias de trabalho personalizadas, aliadas a um espírito criativo e cooperativo, assume especial significado face às novas orientações

curriculares e subseqüentes propostas praticáveis em contexto escolar quer na sala de aula, quer fora dela.

Usar adequadamente as diferentes linguagens, saber comunicar através da Língua Portuguesa e utilizar o seu corpo de forma harmoniosa são competências que se enquadram nos valores e princípios que sustentam as novas propostas curriculares preconizadas pela Lei de Bases do Sistema Educativo.

Para proporcionar o adequado desenvolvimento de cada uma destas competências, o Ministério da Educação assinala acções a desenvolver por cada professor no âmbito da sua área de intervenção, para além de apresentar propostas de operacionalização transversal, as quais deverão ser desenvolvidas em cada campo específico do saber e em cada contexto particular de aprendizagem, ficando a sua concretização a cargo dos docentes das diferentes áreas curriculares.

1.3 – 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO. O QUE MUDOU NO DESENHO CURRICULAR?

O novo desenho curricular do ensino básico, integra a existência de cinco áreas curriculares disciplinares a saber: *Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Expressões Físico-Motoras*. Estabelece, ainda, três áreas curriculares não disciplinares pertencentes ao domínio da Formação Pessoal e Social, igualmente, de carácter obrigatório: *Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica*. O desenvolvimento destas áreas deverá ser efectuado em articulação entre si e com as restantes disciplinas do currículo, objectivando a realização de aprendizagens relevantes e a formação global dos alunos, numa perspectiva de articulação e contextualização dos saberes.

Contempla, ainda, formações transdisciplinares: *Educação para a Cidadania*, domínio da Língua Portuguesa, valorização da dimensão humana do trabalho e *Tecnologias de Informação e Comunicação*. Estas áreas propõem a abordagem das ofertas educativas numa forma integrada e contextualizada, no âmbito de um quadro flexível para o desenvolvimento de actividades curriculares.

Compete, igualmente, às escolas, de acordo com o seu Projecto Educativo, organizar actividades de enriquecimento de natureza disciplinar, mas facultativa, compostas por elementos lúdicos e culturais, nos diversos domínios: desportivo, artístico, científico e tecnológico, ligação da escola com o meio, solidariedade e voluntariado, dimensão europeia da educação, possível iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral, entre outras que a escola considere necessário desenvolver de acordo com o projecto de

desenvolvimento do currículo concebido em função do contexto da escola e das características dos alunos.

Outra actividade de carácter disciplinar e de frequência facultativa diz respeito à *Educação Moral e Religiosa*, enquadrada no âmbito da Educação para a Cidadania e na área da *Formação Pessoal e Social*.

Para os alunos, cuja língua materna não seja o português, a escola deverá organizar actividades curriculares específicas que permitam a aprendizagem da Língua Portuguesa, possuindo autonomia suficiente para implementar medidas de diversificação das ofertas curriculares e accionar os dispositivos necessários para facultar uma formação escolar e um certificado de qualificação profissional destinados aos alunos com frequente insucesso escolar ou com problemas de integração na comunidade educativa. A instituição escolar dispõe ainda de uma modalidade de apoio em educação especial, sobretudo para as crianças portadoras de deficiência que revelem necessidades educativas especiais.

As escolas podem desenvolver projectos e outras actividades no âmbito da Formação Pessoal e Social, de acordo com o seu Projecto Curricular de Escola e a filosofia educativa expressa no seu Projecto Educativo.

De acordo com o Decreto-Lei nº 6/2001, a integração de conteúdos de índole local e regional deverão ser incluídos nos currículos de algumas áreas disciplinares, como acontece, por exemplo, na Região com a História da Madeira.

De qualquer forma, este decreto é adaptado à RAM através do decreto legislativo regional nº 26/2001/M de 25/08, visto que as especificidades que caracterizam a Região, legitimam alguns ajustamentos relativamente à organização e gestão do currículo, para além dos aspectos que diferenciam a administração educativa regional autónoma, que se reportam à Secretaria Regional de Educação, entidade responsável pelas competências concedidas ao Ministro da Educação.

O decreto regional propõe, no âmbito da educação para a cidadania, a integração de conteúdos referentes à educação nos domínios do ambiente, da sexualidade e da saúde, a serem desenvolvidos na área da Formação Cívica inerente à Formação Pessoal e Social. Determina também que o ano lectivo corresponde a um mínimo de 164 dias efectivos de actividades escolares e as aulas de noventa minutos podem ser subdivididas em dois períodos de quarenta e cinco minutos (artigo 6º). Define ainda que “a carga horária das actividades de enriquecimento previstas no anexo 1 do Decreto-Lei nº 6/2001, a serem desenvolvidas nas escolas a tempo inteiro resulta do produto do número de turmas pelo valor máximo de treze

horas semanais e mínimo de oito” (decreto legislativo regional nº 26/2001/M de 25/8) e o seu funcionamento é definido por despacho anual do Secretário Regional de Educação.

Efectivamente, o desenho curricular estruturado para o 1º ciclo do ensino básico inclui componentes obrigatórias, cujas cargas horárias semanais são aplicadas pela escola, no âmbito da autonomia de que é dotada, embora atendendo aos limites definidos pelo Decreto-Lei nº6/2001 e, inclusive, pelo referido decreto legislativo regional.

A língua materna oficial da maioria da população escolar portuguesa, é sem dúvida, a Língua Portuguesa, que constitui língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem em Portugal, razão pela qual *“o domínio da Língua Portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania”* (DEB, 2001: 31).

Por este motivo, as escolas deverão desenvolver actividades curriculares propícias à aprendizagem da Língua Portuguesa entendida como segunda língua, às crianças e jovens portadores de outra língua que não seja o português⁷.

No desenvolvimento das competências matemáticas, o Ministério de Educação, através do Departamento da Educação Básica (2001), destaca a importância do contacto que os alunos devem estabelecer com as ideias e os métodos matemáticos e a necessidade de desenvolverem uma atitude comunicativa e confiante que lhes permitam efectuar raciocínios e escolher alternativas conducentes à compreensão da realidade e à subsequente resolução de situações problemáticas.

A Matemática constitui uma forma de aceder ao conhecimento, sendo uma herança cultural de extrema importância, que deverá ser incrementada em interligação estreita com outras áreas do conhecimento e da aprendizagem, contribuindo de forma integrada e articulada para a consecução das competências terminais propostas para os alunos do 1º ciclo do ensino básico.

A principal finalidade da Matemática consiste na formação de cidadãos suficientemente autónomos, ousados e seguros para edificarem projectos de acção em cooperação com outros parceiros, colocando em prática saberes específicos matemáticos relacionados com as regularidades, a linguagem dos números, as formas e as relações. O currículo nacional do ensino básico aponta para a necessidade de promover experiências matemáticas a todos os alunos, com o intuito de lhes proporcionar a aquisição gradual das competências enunciadas para este nível de ensino.

⁷ Dec.-Lei nº6/2001-cap.II-art.8

O Estudo do Meio é uma área do currículo integradora e abrangente a todos os níveis do conhecimento humano, consentânea com o perfil de competências gerais. Baseia-se nas vivências subjectivas experimentadas pelos alunos e tem como principal meta o desenvolvimento de capacidades instrumentais que permitam compreender e agir sobre o meio circundante com discernimento e consciência. Neste sentido, devem ser proporcionadas aos alunos experiências diversificadas e significativas por forma a alargarem e a aprofundarem as suas competências a partir dos seus conhecimentos pessoais experiencialmente vividos.

A apresentação ordenada do programa por blocos de conteúdo não invalida a praticabilidade de recriá-lo em conformidade com os centros de interesse dos educandos, com as suas capacidades de aprendizagem, sem esquecer as características do meio, sendo possível *“alterar a ordem dos conteúdos, associá-los a diferentes formas, variar o seu grau de aprofundamento ou mesmo acrescentar outros”* (DEB, 1998: 108).

A Educação Artística é um poderoso meio de expressão e de desenvolvimento pessoal e social, constituindo uma área de aprendizagem onde a criatividade se mistura com a razão e a emoção. No ensino básico, quatro áreas curriculares compõem as propostas de trabalho concernentes à Educação Artística: Expressão Plástica e Educação Visual; Expressão e Educação Musical; Expressão Dramática e Teatro; Expressão Físico-Motora e Dança.

As competências desenvolvidas a nível artístico assumem um papel importante no perfil das competências gerais. Para além de exercerem uma poderosa influência no desenvolvimento integral do indivíduo, constituem um meio privilegiado de comunicação e de interacção social e cultural. Mobilizam saberes relativos às mais variadas áreas do conhecimento e favorecem o desenvolvimento de novas interpretações da realidade. Constituem, ainda, uma forma de afirmação e de expressão pessoal onde a libertação de sentimentos, emoções e conhecimentos ocupa um lugar preponderante.

A qualidade de vida, da saúde e do bem estar é um dos principais objectivos da Educação Física, para além de procurar melhorar capacidades físicas, promover a aprendizagem de conhecimentos inerentes à manutenção da sua aptidão física e às diferentes modalidades físicas e desportivas, desenvolver o gosto pela prática regular das várias actividades físicas, promover a consciencialização da importância cultural e social da Educação Física, bem como os benefícios pessoais daí resultantes.

São várias as situações de aprendizagem, através das quais as crianças poderão desenvolver as suas capacidades motoras, a educação e a promoção da saúde, bem como a elevação da aptidão física e consequentemente, o nível funcional das suas capacidades físicas.

São privilegiadas as situações educativas que envolvam actividades motoras significativas em consonância com as competências objectivadas:

“Jogos desportivos colectivos; ginástica; atletismo; desportos de raquetas; desportos de combate; patinagem; dança; actividades de exploração da natureza; jogos tradicionais e populares; jogos infantis” (DEB-ME, 2001: 222).

1.3.1 – Introdução de novas áreas curriculares não disciplinares. Porquê?

A nova organização curricular introduziu na matriz curricular do ensino básico, três áreas curriculares não disciplinares de frequência obrigatória, as quais tiveram o seu início com a criação de tempos e espaços destinados, por exemplo, ao estudo e à área-escola. De certa forma, estas novas áreas, substituem e ampliam as intenções preconizadas pela área-escola, a qual não obteve resultados positivos no período da sua implementação, quer devido à falta de tempos e espaços, quer devido à estrutura curricular estreitamente dependente dos conteúdos programáticos próprios de cada disciplina.

Embora façam parte integrante do currículo, sendo de carácter obrigatório, não são consideradas disciplinas, na medida em que não constam de um programa previamente traçado nem definem temáticas, métodos ou conteúdos específicos, resultando do cruzamento de conteúdos de duas ou mais disciplinas, através de uma abordagem interdisciplinar. São áreas de excelência que permitem ao aluno a apropriação das competências essenciais que ele mais precisará de usar no futuro, uma ligação com o meio regional e local e uma aproximação com a realidade envolvente. Estas áreas são transversais e integradoras, pois para além de atravessarem todas as disciplinas e áreas curriculares, integram os saberes derivados dos mais variados campos.

Abrantes (2002) reforça a concepção fulcral de que a escola básica tem como principal finalidade a formação integral do aluno e a sua educação para a cidadania através da integração e articulação de ofertas curriculares diversificadas, em vez de se fundamentar numa mera acumulação de disciplinas compartimentadas entre si.

Estas áreas curriculares não disciplinares são: a Área de Projecto; o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica.

O Estudo Acompanhado constitui uma componente relevante do trabalho a ser desempenhado na escola, como por exemplo, consultar fontes de informação, construir trabalhos originais, elaborar sínteses, desenvolvendo em simultâneo a capacidade de aprender a aprender. Constitui um espaço privilegiado para o envolvimento dos alunos nas mais variadas tarefas que compõem o percurso de aprendizagem, incluindo actividades que vão desde a planificação, realização e avaliação em articulação com as actividades desenvolvidas

nas várias disciplinas, bem como nas restantes áreas curriculares não disciplinares, pois para além de ser uma área transversal, pretende ser integradora das aprendizagens e saberes diferenciados oriundos das mais diversas áreas do saber (Simão, 2002).

O Estudo Acompanhado centra os seus objectivos no desenvolvimento de competências, na adequação de métodos de estudo que permitam dotar os alunos de maior autonomia e responsabilização nas suas aprendizagens. As experiências individuais e colectivas dos alunos na turma, na escola, bem como na comunidade, constituem situações, por excelência, oportunas para desenvolver a sua consciência cívica e contribuir de forma progressiva para a sua formação para a cidadania. Estas competências integram-se noutra área curricular não disciplinar: a Formação Cívica, cujo principal objectivo consiste na formação de pessoas responsáveis, críticas, activas e participativas na construção da sociedade à qual pertencem.

Enquanto *“Peritos e entusiastas das matérias que leccionam, os professores centram geralmente as suas preocupações nos modos de as ensinar e menos naquilo que faz com que estas sejam entendidas e aprendidas por adolescentes”* diz-nos Niza (1999: 44). Seguindo a linha de pensamento do autor, o professor terá que, acima de tudo, ensinar os seus alunos a aprender a aprender. Como tal, o Estudo Acompanhado, mais do que ensinar técnicas e métodos de estudo, deverá incidir na utilização estratégica das abordagens cognitivas, metacognitivas e motivacionais que proporcionam a interiorização das aprendizagens (Simão, 2002).

Se é verdade que aprender a aprender requer o uso de técnicas e estratégias, não será menos verdade que muitos alunos carecem de razões que os motivem para esse comprometimento. O clima relacional determina a disponibilidade para o envolvimento dos estudantes, pelo que o afecto e a curiosidade são componentes a ser consideradas na estimulação recíproca entre alunos e professores. Um professor curioso e receptivo ao conhecimento tem a sua tarefa mais facilitada quando se trata de despertar nos seus educandos o interesse e o entusiasmo pela descoberta (Simão, 2002).

Uma questão realçada por Nisbet (1992) merecedora de atenção diz respeito à capacidade de transferência das competências, o que permite utilizá-las noutros contextos diferentes daqueles onde foram aprendidas. Com efeito, é imprescindível garantir a aplicabilidade das estratégias aprendidas, ou seja, do conhecimento estratégico.

Mas estas estratégias deverão ser ensinadas separadamente ou incorporadas no currículo?

O supramencionado autor (1992) é de opinião que os processos de raciocínio deverão ser integrados em simultâneo com os conteúdos da própria aprendizagem, pelo que se depreende que ensinar a pensar só tem razão de existir quando contextualizado, fazendo parte integrante das próprias disciplinas.

Monereo *et al* (1995: 42) expressam a opinião de que o ensino de estratégias de aprendizagem deverá assentar em conteúdos específicos com características peculiares, incluindo a possibilidade de aplicação noutras situações e contextos, pelo menos uma parte das acções cognitivas efectuadas. Defendem a generalização das estratégias a outras áreas curriculares, considerando uma boa opção a ser seguida pelo Estudo Acompanhado, posição igualmente defendida por Simão (2002). Esta considera também importante que os alunos utilizem continuamente as estratégias, adquirindo hábitos de trabalho que lhes possibilitem definir um estilo próprio de aprendizagem, orientando-os nas actividades escolares, dia após dia.

Beltrán (1993: 51), por outro lado, considera que *“o aprender a aprender não se refere à aprendizagem directa de conteúdos, mas à aprendizagem de competências com as quais se aprendem os conteúdos”*.

Através da Área de Projecto, os alunos têm a possibilidade de resolver situações problemáticas, aprofundar conhecimentos ou explorar temáticas do seu interesse, através de métodos pedagógicos activos que envolvem a pesquisa e investigação, bem como a integração e articulação dos mais variados saberes concernentes às áreas do currículo.

Na opinião de Abrantes (2002), a utilização, cada vez mais frequente, do termo *projecto* deve-se ao facto de haver uma nova filosofia de intervenção aliada a uma consciencialização da complexidade de determinadas situações problemáticas, cuja resolução requer outras formas de planeamento intencional com o intuito de desenvolver estratégias de intervenção adequadas. Duma forma geral, pressupõe um trabalho cooperativo, interdisciplinar, envolvendo um grupo de pessoas durante um período de tempo relativamente prolongado. Reflete uma atitude emblemática dos nossos tempos caracterizados pela antecipação e planificação de um futuro que se pretende controlar.

A escola não pode ignorar a dimensão pessoal existente no aluno, sendo impossível dissociar a pessoa do educando, qualquer que seja o contexto educativo. Trata-se de conjugar a eficácia de um grupo com a qualidade das relações humanas, sem descurar o necessário equilíbrio entre a produção de resultados individuais e colectivos, que encontra no espaço escolar um excelente campo de aprendizagem acerca das comunidades humanas. Figueiredo

(2002) acrescenta, ainda, que este ensaio traduz um equilíbrio entre a cooperação e a competição.

Não obstante as dinâmicas organizacionais utilizadas pelo nosso sistema educativo, as turmas não terão de ser necessariamente consideradas grupos rígidos e uniformes, pelo que em determinados momentos, poderão ocorrer formação de subgrupos de acordo com os trabalhos desenvolvidos, apesar da persistência em perpetuar a turma como forma privilegiada de agrupamento.

Leite (2003:48) apela aos professores para não encararem os alunos como um grupo homogéneo que pode ser ensinado e formado da mesma forma, com as mesmas estratégias, utilizando os mesmos recursos e implementando as mesmas experiências. *“É preciso que os professores reconheçam as especificidades desses alunos, lhes dêem voz e delas partam para a construção de um conhecimento científico e para o desenvolvimento de uma Formação Pessoal e Social”*.

Compreendemos a dificuldade que alguns professores poderão sentir no desempenho de tarefas no âmbito desta área, visto que as suas experiências e subseqüentes representações dos seus papéis enquanto educadores estão fortemente enraizadas nos saberes. Contudo, é inquestionável a importância das relações humanas na vida escolar pelas repercussões que têm nos comportamentos e atitudes, na partilha de sentimentos e opiniões, na organização de actividades comuns, e na própria análise dos percursos de aprendizagem. Com efeito, aspectos da vida social e cívica poderão ser alvo de aprendizagens ricas e expressivas, a partir da discussão sobre questões oportunas e resolução de problemas, das experiências levadas a cabo dentro e fora da escola, da comunicação estabelecida com outras pessoas ou instituições da comunidade, da análise de situações complexas, entre muitas outras conjunturas que fazem parte do dia a dia do cidadão comum (Figueiredo, 2002).

No 1º Ciclo do Ensino Básico a abordagem destas disciplinas é efectuada numa perspectiva global e integrada, articulando saberes em espaços e tempos de natureza disciplinar e interdisciplinar, pois neste nível de ensino não estão determinados tempos lectivos e tempos específicos para cada uma delas, ao contrário do que sucede nos 2º e 3º ciclos.

A introdução destas áreas não disciplinares representa um marco deveras importante no desenvolvimento curricular e, nomeadamente, na progressiva assunção da autonomia das escolas. Mais do que as prescrições curriculares a nível nacional, estas áreas do currículo facilitam a construção de um currículo local e o atendimento personalizado às necessidades

educativas de cada criança, ao mesmo tempo que proporcionam a exploração de matérias de carácter transversal em espaços abertos à interdisciplinaridade.

Temas como o ambiente, os afectos, a sexualidade, a saúde ou a formação pessoal e social poderão ser alvo de reflexão e discussão, quer a propósito da área de formação cívica em articulação com a Área de Projecto, quer aquando do trabalho desenvolvido nas várias disciplinas.

Contudo, apesar dos benefícios evidentes decorrentes da sua integração no currículo, estas áreas correm sérios riscos de serem disciplinarizadas, como se de disciplinas se tratassem, portadoras de conteúdos específicos e sujeitas, inclusive, a rigorosos métodos de avaliação. Tal situação poderia acarretar algumas desvantagens na medida em que a sua disciplinarização poderia desresponsabilizar as outras áreas curriculares pelo desenvolvimento de competências relacionadas com os métodos de trabalho, as questões de cidadania ou a metodologia de projecto, desvirtuando o seu verdadeiro significado e as subsequentes abordagens transversais e interdisciplinares que veiculam.

Tais aspectos não podem merecer a desatenção de todas as disciplinas integrantes do currículo, visto que a interligação entre elas constitui um factor importante na promoção de uma intervenção pedagógica diferenciada, integrada e global, não só entre as áreas transversais e as outras disciplinas, mas igualmente, entre estas.

A verdadeira filosofia de ensino-aprendizagem apela para a integração e contextualização dos saberes, motivo pelo qual a avaliação das aprendizagens destas novas áreas utiliza elementos oriundos das diversas disciplinas e áreas curriculares. (Despacho Normativo 30/2001)⁸.

A inclusão de uma componente de trabalho com as tecnologias da informação e comunicação, em articulação com o Estudo Acompanhado e a Área de Projecto, constituem excelentes oportunidades de aprendizagem, complementando o trabalho levado a cabo pelas áreas curriculares disciplinares, de frequência obrigatória ou facultativa, devendo constar do Projecto Curricular de Turma.

O desenvolvimento destas áreas, de acordo com o Decreto-Lei nº6/2001, é da responsabilidade do professor titular da turma. Resta saber se este se encontra preparado para corresponder às exigências que requerem este novo, mas aliciante desafio, pois na opinião de Abrantes (2002) o êxito destas novas áreas depende do profissionalismo dos professores e da

⁸ Despacho que regula o sistema de avaliação dos alunos nos três ciclos do ensino básico, defendendo os princípios da universalidade, da obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico, bem como o dever de assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses.

sua capacidade de gerir a autonomia que lhes tem vindo a ser concedida, no que se refere à tomada de decisões e à organização das multifacetadas situações de aprendizagem.

Segundo Abrantes (2002: 6), Director do Departamento da Educação Básica do Ministério de Educação, a organização do estudo, o recurso à metodologia de projecto e a promoção da cidadania, não deverão ser competências exclusivas de determinadas disciplinas, sendo de extrema importância que o professor oriente o processo de ensino-aprendizagem de acordo com a abordagem transversal que as caracteriza, das quais destacamos

“a capacidade de organização pessoal, a curiosidade intelectual, a autonomia nas próprias aprendizagens, a predisposição para reflectir sobre o trabalho realizado e sobre os problemas, a iniciativa pessoal, o sentido de responsabilidade... as capacidades ligadas a estratégias de resolução de problemas, assim como à pesquisa e utilização de diversas fontes de informação”.

Estas competências dizem respeito a todos os alunos, como sucede com as restantes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares de frequência obrigatória, visando a promoção da autonomia e da cooperação, objectivo que naturalmente não deverá ser exclusivo de determinadas crianças.

1.3.2 – Formações transdisciplinares

Exactamente porque a cidadania, mais do que um legado cultural é uma construção continuada da comunidade, a educação assume um papel central neste processo pelo poder de intervenção que pode desenvolver nesta área da Formação Pessoal e Social, na tentativa de resolução de problemas ou de gestão de situações comuns (Figueiredo, 2002). Young e Whitty (1977) consideram que só um currículo democrático conduzido por uma filosofia que coloca o aluno no cerne da questão curricular, valorizando o modo como ele ordena o seu mundo e processa o conhecimento colectivamente, poderá efectivar a dimensão formativa inerente ao conceito de cidadania.

Não resta qualquer dúvida de que a educação para a cidadania é uma componente do Projecto Educativo de cada escola e como tal, deverá ser desenvolvida no âmbito do seu contexto. Concretiza-se em conformidade com a dinâmica organizacional escolar, quer no que diz respeito à relação que estabelece com a comunidade, quer no que se refere às áreas disciplinares e não disciplinares. Pode afirmar-se firmemente que a escola é um excelente espaço propício à educação para a cidadania (Figueiredo, 2002).

Apesar do acto pedagógico comportar inegavelmente uma dimensão humana e formativa e atendendo a que a função do professor já não consiste numa mera reprodução de informações, ainda há quem não assuma essa responsabilidade com o pretexto de que esse

papel cabe à família ou porque o tempo disponível é pouco. De facto, alguns professores consideram que tudo o que não diga respeito ao cumprimento do programa corresponde a uma questão supérflua e como tal, não merecedora de atenção (Abrantes, 2002).

Figueiredo (2002: 46) responde afirmando que

“educar é a palavra chave que reúne todos, independentemente da formação de origem ou cargos desempenhados, pelo que nada nem ninguém, pode considerar que a Educação para a Cidadania não lhes diz respeito”.

Desde o 25 de Abril assistimos a várias tentativas de inclusão de componentes ligadas à formação cívica nos currículos colocados em prática, bem como aquando do desenvolvimento de projectos, situação que proporcionou experiências significativas nesta área, a serem plenamente aproveitadas no contexto educativo actual, no qual a emergência de projectos e a cooperação são intensamente estimulados (Figueiredo, 2002).

Nos dias actuais, assistimos a uma revolução informática que desenvolve a capacidade de processar a informação, de transmiti-la e multiplicá-la sem limites de tempo e de espaço, à qual a nossa sociedade e nomeadamente as nossas escolas, os nossos professores e alunos não podem ficar alheios.

Os novos suportes tecnológicos facilitaram o acesso à informação, proporcionando o aumento da capacidade de armazenamento veiculada pela velocidade de processamento e pela compatibilidade entre os sistemas. Estes suportes assentam numa tecnologia hipertextual, exprimindo a ideia de uma escrita/leitura não linear e de uma co-autoria na construção/reconstrução dos textos (Dias, 2000).

Contudo, embora a tecnologia permita o acesso directo à informação, o mesmo não acontece em relação ao conhecimento. A questão é complexa, pois remete-nos para a capacidade cognitiva dos indivíduos na reintegração contextualizada da informação, tornando-a funcional (Wolton, 2000). Com efeito, a navegação pelos oceanos informáticos não dispensa a intermediação dos professores, mas pelo contrário, reconhece a importância do seu papel neste processo. Segundo Wolton (2000) o conhecimento reflexivo não se conquista na imediatez do directo, pois requer tempo e persistência para aprender a pensar ou seja, para aprender a organizar, associar e estabelecer relações com as informações.

Deste modo, a Web desviou a perspectiva inicial que enfatizava a individualização da aprendizagem com base numa interacção entre aluno-máquina sem a intervenção de qualquer intermediador, para passar a evidenciar uma concepção de aprendizagem colaborativa, o que na opinião de Dias (2000), constitui uma mudança prometedora propícia a uma melhoria da qualidade da educação.

“A natureza das tecnologias que suportam estas repercussões expande a complexidade do diálogo da sala de aula, possibilitando quer o acesso e manipulação de fontes exteriores de informação, como também a comunicação à distância, o que em termos práticos significa aprendizagem colaborativa e expansão da capacidade de diálogo inter-pessoal” (Silva, 2002: 80).

Tomlinson e Allan (2002) alertam para o papel coadjuvante que os especialistas em tecnologias podem desempenhar em colaboração com os docentes, na implementação de projectos de diferenciação pedagógica, já que a internet e a utilização de software despertam os interesses da população estudantil. Na opinião destes autores, a tecnologia é uma importante ferramenta que pode ajudar a lidar com a diversidade, constituindo um meio por excelência propício à promoção da diferenciação.

Na opinião de Silva (2002), as TIC⁹ são favoráveis à implementação de modelos de organização pedagógica diferenciada e construtivistas de aprendizagem, cujos pressupostos privilegiam o protagonismo dos sujeitos aprendentes nas actividades levadas a cabo pela escola e protagonizam uma gestão flexível dos tempos, contrariando a tendência tradicional que consiste numa organização rígida ao impor a presença de todos ao mesmo tempo no mesmo local perante um professor destacado para leccionar uma disciplina no quadro de um programa destinado a todos.

O ritmo alucinante de inovação a que temos vindo a assistir nesta área faz antever o surgimento de novidades em períodos cada vez mais curtos e não podemos esquecer a capacidade de adaptação dos alunos a estas novas realidades, ao contrário de alguns professores que tendem a apresentar dificuldades na sua utilização (Freitas, 2001).

Se é verdade que a sociedade de informação exige o papel intermediário do professor, também é certo que esse papel constitui um verdadeiro desafio, na medida em que requer uma mudança de paradigma pedagógico, motivo pelo qual a formação na área das tecnologias deve ser um objectivo subjacente a qualquer plano de formação de professores (Silva, 2002).

Por conseguinte, as TIC apresentam repercussões importantes sobre o nascimento de um novo paradigma metodológico favorável à prática de uma pedagogia diferenciada, capaz de romper com o modelo uniformizante. Cria-se novas possibilidades de construção de metodologias singulares e diversificadas adequadas ao perfil de cada aluno e aos contextos de aprendizagem, valorizando o método, o processo, o itinerário, o como (Landsheere, 1994). Trata-se de ensinar a construir o saber, ensinar a pensar num sistema em que a difusão da informação é assegurada pela tecnologia.

⁹ TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

Reconhecendo os benefícios resultantes da actual revolução científica, tecnológica e informativa, Morgado (2001: 40) está convicto de que

“a tecnologia e a informação se vêm assumindo como poderosos meios de instrumentalização da própria sociedade, contribuindo para a fragilização de determinadas instâncias que até então se assumiam como verdadeiros esteios na perpetuação do tecido social, tais como a família e a escola”.

As Tecnologias de Informação e Comunicação enquanto práticas de significação, não podem resumir-se a meros instrumentos de comunicação de conteúdos informativos, pois contribuem de forma preponderante para beneficiar e estruturar a ecologia cognitiva e organizacional das sociedades (Silva, 2002). Santos (2000) adverte para determinados perigos que podem conduzir para uma subjugação da pedagogia ao serviço da tecnologia, incentivando a adopção de uma perspectiva construtivista que faça apelo à actividade mental dos aprendentes, às suas capacidades de relação e de síntese com significado para eles.

Santomé (2000) revela a intenção de contrariar esta tendência, considerando ser possível fazê-lo através da formação de pessoas empenhadas pela democratização e acesso à informação com sentido crítico, numa lógica de construção contínua do conhecimento entendido como um processo histórico e inacabado aberto à participação de todos. Trata-se, na perspectiva de Morgado (1999), de assumir o currículo como uma configuração colectiva, um espaço integrador e diferencial assente numa realidade caracterizada pela diversidade.

O mundo constitui-se como o laboratório empírico da escola (Ambrósio, 1999). Como tal, a educação básica insere-se na sociedade de informação e do conhecimento, disponibilizando admiráveis oportunidades de acesso a experiências enriquecedoras e dotadas de grande significado.

1.4 – AVALIAÇÃO. QUE FINALIDADES?

No capítulo III do Decreto-Lei nº6/2001 são explicitados os princípios subjacentes à avaliação das aprendizagens. Estas, de acordo com os pressupostos legais, deverão assumir prioritariamente um carácter sistemático e contínuo, na medida em que, para além de constituir um processo de certificação de aquisições, também permite regular as aprendizagens e orientar o percurso escolar.

1.4.1 – Avaliação das aprendizagens?

De acordo com Roldão (2003b), a avaliação acompanha o processo de ensino-aprendizagem, pelo que nega a abordagem tradicional que tende em tratar os objectivos e

estratégias por um lado, e a avaliação por outro, como se de áreas estanques se tratassem. De acordo com o parecer da autora, sendo o acto de ensinar um conjunto de actividades desenvolvidas com vista à promoção de aprendizagens, então a avaliação estará em conexão com este processo, o qual não poderá acontecer sem

“esse acompanhamento regulador que permite acertar a navegação do aprendente consoante os ventos e as marés, perceber o que não está ou está a ser construído, como está a ser usado o conhecimento, que crescimento de capacidade de pensar e agir naquele momento está ou não a ocorrer” (Roldão, 2003b: 58).

De acordo com Cosme e Trindade (2001), um programa de avaliação pedagógica diferenciada não pode ficar circunscrito aos habituais instrumentos de avaliação, sendo necessário utilizar outros capazes de avaliar uma diversidade de competências que os referidos testes não podem revelar.

Não se trata de uma mudança radical de processos ou instrumentos, sendo necessário mais do que isso. Diz respeito sim, a uma mudança de fundo à qual subjaz uma nova filosofia de avaliação. Na verdade pressupõe, segundo Roldão (2003b), um aprofundamento no trabalho de ensinar e de avaliar.

Mendéz (2003) reconhece que uma boa avaliação repercute-se directamente na qualidade do ensino e subsequentemente na aprendizagem. Os exames, em circunstância alguma, deverão condicionar e, muito menos, conduzir à aprendizagem. São os exames que se encontram ao serviço da aprendizagem, do currículo e do ensino e principalmente, do sujeito que aprende. O currículo real é determinado, não pelos exames, mas sim pelo currículo formal e praticado.

Guerra (2002b) reconhece que algo falha nas escolas, porque apesar de se avaliar muito repetem-se erros e assiste-se a poucas melhorias nas práticas, considerando que o processo avaliativo destina-se exclusivamente à medição e classificação, sendo por isso difícil de evitar as falhas existentes.

O professor titular da turma, naturalmente, é o principal responsável por esta situação, embora também intervenham outros elementos, nomeadamente os serviços especializados de apoio educativo, órgãos de administração e gestão da escola, bem como outras entidades ou serviços regionais. Refere, ainda, que *“a escola deve assegurar a participação dos alunos e dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens, em condições a estabelecer no respectivo regulamento interno”* (Decreto-Lei nº6/2001, cap. III, art.12º, alínea 3).

De acordo com o referido documento legislativo, a avaliação assume três modalidades a saber: diagnóstica, formativa e sumativa.

A avaliação diagnóstica, a ser efectuada no início de cada ano lectivo, tem como propósito a sua articulação com a intervenção pedagógica diferenciada, no sentido de evitar dificuldades e proporcionar a integração escolar coadjuvando no apoio à orientação escolar e vocacional. Por seu turno, a avaliação formativa consiste, essencialmente, em regular o processo de ensino-aprendizagem, pelo que pressupõe um carácter sistemático e contínuo, através do recurso a múltiplos instrumentos de recolha de dados adequados à especificidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem.

Finalmente, a avaliação sumativa realizada no final de cada período lectivo pretende formular um juízo globalizante sobre as aprendizagens que os alunos realizaram. Esta avaliação tem a particularidade de ser descritiva, incidindo sobre as áreas curriculares que compõem a estrutura curricular do 1ºCiclo do Ensino Básico.

Os efeitos decorrentes da avaliação poder-se-ão reflectir na retenção ou progressão escolar do aluno para o ciclo ou nível subsequente, desde que este tenha desenvolvido as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos ou o perfil de competências terminais objectivadas para o final do ensino básico.

O despacho normativo nº30/2001¹⁰ consagra medidas que enfatizam os princípios expressos em normativos anteriores, nomeadamente a valorização atribuída ao carácter formativo da avaliação e a uma lógica de ciclo, sendo aperfeiçoados os aspectos de natureza mais complexa, para além de estabelecer as linhas orientadoras que regulam a avaliação das aprendizagens e os seus efeitos.

As medidas expressas pelo presente despacho concordam com os princípios proclamados pela reorganização curricular do ensino básico, garantindo o necessário equilíbrio entre vários aspectos, cuja relevância merece particular atenção: as práticas de avaliação; as aprendizagens e as competências definidas; o recurso a diferentes modos e instrumentos da avaliação adequados aos diversos tipos de aprendizagens e aos contextos em que se inserem; a atenção especial ao percurso evolutivo do aluno durante o ensino básico e especificamente ao longo de cada ciclo; a promoção da confiança social no funcionamento da escola e, conseqüentemente, na transmissão de informações que veicula; o predomínio da avaliação formativa com ênfase na auto-avaliação em articulação com os momentos de avaliação sumativa; a utilização de critérios claros e explícitos que permitam a necessária

¹⁰ Em substituição do Despacho 98-A/92 de 20 de Junho e demais legislação, corrigindo os aspectos que se revelaram negativos e retomando os princípios positivos.

perspicuidade; a diversidade de intervenientes no percurso de avaliação. (Despacho normativo nº30/2001, cap.I, art.6:1).

A avaliação formativa assume uma posição privilegiada no contexto da reorganização curricular, permitindo aos diversos intervenientes aceder, duma forma permanente, às informações actualizadas e pertinentes, nomeadamente acerca das aprendizagens efectuadas e competências adquiridas pelos alunos. Abrange a avaliação diagnóstica, cujas informações facilitam a adequação de metodologias conducentes a uma intervenção pedagógica diferenciada, bem como à elaboração do Projecto Curricular de Turma.

“A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (Despacho normativo nº30/2001, cap. I, artigo 2:1).

A avaliação tem como principal objectivo supervisionar o processo educativo, efectuando os reajustamentos nas metodologias de intervenção e nos recursos utilizados, quer no âmbito do Projecto Curricular de Escola bem como no que se refere ao Projecto Curricular de Turma, atendendo a cada ano de escolaridade. Pretende ainda, certificar a aquisição de competências no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, para além de procurar assegurar uma melhoria na qualidade do sistema educativo, através da tomada de decisões favoráveis ao seu aperfeiçoamento (Despacho Normativo nº30/2001, cap. I, artigo 3:1).

As aprendizagens concernentes às formações transdisciplinares, como a educação para a cidadania, a valorização da Língua Portuguesa e a utilização das tecnologias de informação e comunicação também são objecto de avaliação em todas as áreas curriculares e disciplinas (despacho normativo nº30/2001, cap. I, art.3.c:1).

No parecer de Casanova (1999:126), a avaliação impõe condicionalismos a todas as práticas educativas, reflectindo de certa forma os modelos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos. *“Todo o sistema está em função da avaliação: aquilo que se avalia é o que serve, o resto não conta”*. Esta realidade, na sua opinião, privilegia a memorização de saberes que se esquecem facilmente. Nesta perspectiva, defende o abandono da utilização da avaliação como sistema de verificação, propondo em contrapartida a sua utilização nas vertentes contínua e formativa, com o propósito de avaliar processos. Pretende, desta forma, favorecer as aprendizagens de uma forma contínua e personalizada.

A autora considera ainda, que se as diferenças justificam a reestruturação de estratégias pedagógicas, dever-se-ia adoptar a mesma lógica relativamente aos métodos de avaliação, os quais não deveriam funcionar como elementos de uniformização. Apela a uma avaliação ideográfica que permita avaliar com flexibilidade as capacidades de cada aluno ao longo do seu percurso escolar.

Casanova (1999) assinala a avaliação descritiva como sendo a melhor forma de explicitar às famílias os resultados do aluno e as suas dificuldades, que desta forma, conseguem perceber com maior clareza o que podem fazer para ajudá-lo.

Na opinião de Morgado (2001) a avaliação constitui um dos aspectos centrais decisivos no fracasso das reformas efectuadas até então. Considera, ainda, não ter sido definido um sistema de avaliação condizente com o quadro de mudanças, acrescentando que o actual sistema em funcionamento não fornece garantias de uniformização dos critérios dentro das escolas e em termos de idades. Constata também que os professores ainda tendem a encarar a avaliação numa lógica tradicional, entendida menos como um mecanismo de informação para efeitos de compensação e promoção da inclusão educativa, do que como um instrumento de selecção de alunos e do controlo do próprio processo de ensino-aprendizagem.

1.4.2 – Currículo nacional: Como avaliá-lo?

Em Setembro de 2001, o Ministério da Educação ao publicar um normativo circular nacional para o ensino básico (Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais), cujas características marcam a diferença dos restantes textos programáticos a que estamos habituados, instituiu rupturas significativas no plano curricular ao nível do seu funcionamento e gestão.

Roldão (2002: 61) aponta três razões que justificam este destaque. Pela primeira vez é cimentada a ideia de que o objectivo do currículo consiste em tornar os alunos detentores de saber e aptos para agir, porque a este nível do currículo corresponde aquilo que todos devem ficar a saber ou a saber fazer, assumindo-se como elemento *“corporizador de todos os conhecimentos, conceitos e técnicas que tiverem sido trabalhadas”*. Mas, para proporcionar esse corpo curricular nuclear, as escolas não podem deixar de reequacionar sobre as formas mais eficazes de organização *“ganhando por isso mais poder de decidir como organizam o seu currículo, mas simultaneamente mais responsabilidade na demonstração de que o conseguem com os seus alunos”*. Outra novidade consiste na valorização das competências demonstradas, as quais traduzem os resultados obtidos. Na concepção da autora, as acções desencadeadas pela escola no sentido de proporcionar as condições necessárias aos alunos, tornando-os capazes para pensar, analisar, actuar e compreender, é o que legitima verdadeiramente a escola e o currículo.

Segundo Afonso (1999), a avaliação desenvolve-se em ligação estreita com o processo de desenvolvimento curricular, funcionando como um mecanismo regulador do produto como

também do próprio sistema, determinando as práticas dos professores. Efectivamente, o desenvolvimento do currículo nacional constitui, igualmente, objecto de avaliação continuada nos seus aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros, político-administrativos e culturais. Para realizar este trabalho, obviamente, que será necessário recorrer a uma diversidade de técnicas e de instrumentos.

As provas de aferição¹¹, procedentes do despacho do Ministro de Educação através do despacho normativo nº 30/2001, são um exemplo de um destes instrumentos de avaliação, a partir das quais é possível produzir informações significativas aos professores, bem como às escolas e à administração educativa, sem acarretar qualquer consequência na progressão escolar dos alunos. Todavia, Estrela (1998) pronuncia-se sobre este procedimento, lamentando o facto de a avaliação do sistema educativo corresponder à avaliação dos alunos.

Na assunção de uma perspectiva diferente, Roldão (2003b:52) aponta as provas de aferição referentes às áreas da Matemática e Língua Portuguesa como exemplos excelentes de uma avaliação de competências, para as quais não vale a pena efectuar uma preparação, *“já que não incidem sobre tópicos do programa directamente, mas apelam aos saberes fazer e saberes pensar que se espera tenham resultado da aprendizagem nessas duas áreas curricularmente estruturantes”*.

A autora preconiza uma análise mais fina e permanente do que fazemos e para quê, numa ruptura com uma lógica de anos que concebia as aulas como momentos destinados a “dar matéria” que daí a algum tempo seria questionada num exercício, teste ou ficha de avaliação, para passarmos a construir aulas enquanto tempos e espaços privilegiados para pensar, compreender a realidade envolvente e usar os conhecimentos gradualmente ampliados.

2 – EIXOS DE MUDANÇA NO DOMÍNIO CURRICULAR. DILEMAS E DESAFIOS

Leite (2001a: 29) desafia-nos a reflectir sobre os princípios enunciados pela actual reorganização curricular do ensino básico, interrogando-se acerca de algumas temáticas, nomeadamente:

- Porque é que nos últimos anos se tem vindo a reforçar o debate em torno do currículo?

¹¹ Dispositivo de avaliação externa de âmbito nacional nos domínios da Língua Portuguesa e Matemática no final dos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade. Visa permitir o controlo dos níveis da eficácia do sistema através da devolução dos resultados às escolas para enriquecimento das aprendizagens. Não tem qualquer efeito sobre a progressão escolar dos alunos.

- Porque é que o próprio Ministério da tutela tem vindo a sustentar a ideia de que é necessário contextualizar o currículo nacional às realidades locais?
- Porque é que se tem defendido a ideia de projectos curriculares de escola e de turma que dêem sentido ao que é proposto no currículo nacional e aos processos de ensino-aprendizagem?
- Porque é que se tem vindo a ampliar as áreas curriculares a dimensões que não se enquadram nas fronteiras das disciplinas?

“Ao ser um instrumento de prática pedagógica por excelência, o currículo relaciona-se intimamente com a profissionalidade docente, entrecruza componentes e determinações pedagógicas, políticas, administrativas e de inovação”. Por outras palavras, o currículo subentende um complexo projecto social, portador de uma dinâmica particular e de múltiplas expressões direccionadas para a melhoria da qualidade do ensino, das práticas docentes e da reestruturação das instituições escolares (Morgado e Paraskeva, 2000b: 20).

2.1 – REPENSAR O SIGNIFICADO E O PAPEL DE CURRÍCULO.

TENSÕES ENTRE A CONTINUIDADE E A INOVAÇÃO

A partir da década de 70, as políticas educativas, têm vindo a revelar apreensão relativamente ao insucesso escolar, evidenciando a necessidade de melhorar o desempenho das escolas, tendo em conta a expansão da educação escolar. Norteadas por estes ideais, desencadeou-se, nos anos 80, um movimento designado por escolas eficazes (Goodlad, 1984, referido por Roldão, 2003c). Este movimento deu lugar a um outro denominado *school empowerment*, invocando um conhecimento situado (Hopkins, 2000).

Embora centradas num contexto distinto, as correntes behavioristas, defensoras de uma racionalidade predominantemente técnica da prática curricular, com início na década de 50 repercutindo-se nos anos 60 e 70, procuraram encontrar respostas capazes de superar as insuficiências verificadas a nível da educação escolar subordinadas às constantes pressões político-económicas, constituindo tendências curriculares com uma influência poderosa nas práticas docentes e no desenvolvimento curricular até a actualidade (Tyler, 1949; Bloom *et al.*, 1956; Mager, 1972; Landsheere, 1976; referenciados por Roldão, 2003c).

O currículo, largamente associado a uma racionalidade técnica e até académica, privilegiou durante muito tempo as técnicas de planificação e de produção de métodos e materiais, as quais constaram dos planos de estudo dos cursos de formação de professores.

Roldão (2003c) refere que é a partir da ruptura com esta visão que as problemáticas da aprendizagem curricular se têm de situar.

Por outro lado, o New Academic Reform Movement, sob a orientação de Bruner (1960), iniciado em 1960 com a conhecida conferência de Woods Hole, fundamentou-se na procura rigorosa e científica da eficiência do ensino escolar, tendo se verificado naquela conferência a participação de especialistas universitários dos diferentes saberes académicos do currículo escolar.

É de realçar que todas estas iniciativas, quer no âmbito das políticas educativas, quer no que se refere à investigação educacional a partir dos anos 60 e 70, visavam implementar medidas didácticas ou organizacionais e/ou contextuais de carácter preponderantemente técnico capazes de melhorar o ensino e a aprendizagem do currículo. Tais preocupações reflectem a constatação implícita das dificuldades em ensinar todos com eficácia, numa fase em que a escola abriu as portas a uma população social e culturalmente heterogénea.

Como sublinha Roldão (1999, 2001, 2003c:13), o currículo só se torna um dilema socialmente evidente quando os contextos inerentes à relação escola-sociedade se alteram significativamente a ponto de suscitarem desajustes que, por esse motivo, colocam em causa concepções curriculares até o momento inabaláveis. *“Destaca-se na década de 90 a intensificação da visibilidade do debate curricular em torno da articulação do binómio currículo nacional/ currículo de escola”* desencadeada pelas questões associadas à diferenciação, às quais estão subjacentes alterações profundas nas escolas e nos seus currículos, face às novas necessidades sociais.

Em Portugal, é precisamente, a partir da segunda metade da década de 90, que os efeitos produzidos pela massificação escolar, suscitam a contestação dos currículos e práticas curriculares implementadas, assistindo-se, aquilo a que Roldão (2003:13, 14), referindo-se a um fenómeno já utilizado por Ivor Goodson (1988), chama de *“visibilização da problemática curricular”*. Tal pressuposto reconhece ao currículo e à sua teorização um carácter extraordinariamente móvel, plástico e socialmente reestruturado.

Freitas (2001) é de opinião que esta visibilidade cada vez mais acentuada do currículo tem vindo a ser reforçada pelo próprio Ministério da Educação, ao qual deve ser creditada a coragem de assumi-lo como o problema central da educação, permitindo desta forma, clarificar o seu conceito. Pacheco (2002: 9) acrescenta que a centralidade do currículo nos debates educativos e nas agendas políticas é uma realidade que reflecte uma paixão pelas questões educativas, situação a que não é possível ficar indiferente, visto ser *“algo que nos sensibiliza e nos torna actores de uma vontade”*.

A teorização do currículo resulta da intersecção de diversas matrizes científicas, considerada um fenómeno social carregado de complexidade, já que se entrecruzam áreas tão distintas relacionadas com as dinâmicas científicas, sociais, económicas e políticas, incluindo determinados preconceitos culturais que influenciam fortemente as expectativas e representações curriculares. Outros factores apontados por Roldão (2003c) dizem respeito à natureza inerente aos processos cognitivos desenvolvidos pelos aprendentes no acto da aprendizagem e às estruturas organizacionais referentes aos diferentes níveis de decisão e operacionalização dos currículos.

Por um lado, a aprendizagem enquanto processo cognitivo foi objecto de estudo pela psicologia ou ciências da cognição, cujos estudos visavam a compreensão das diferenças entre os aprendentes, nomeadamente no que se refere, por exemplo, aos estilos de aprendizagem, à motivação, aos diferentes ritmos de aprendizagem, às inteligências múltiplas. Por outro lado, verifica-se que a investigação realizada em Portugal na área do currículo, quer se trate de áreas específicas ou transversais, incide sobretudo nas questões metodológicas, sociológicas ou organizacionais, razão pela qual, muito raramente questiona a pertinência ou a adequação da sua utilidade, face às competências e saberes exigidos aos alunos nos tempos actuais (Estrela *et al.*, 1998; DEB, 1999).

A reflexão sobre a utilidade ou inutilidade do currículo e as subsequentes repercussões sobre as percepções dos alunos e das suas aprendizagens face a metodologias de ensino consideradas adequadas aos conteúdos a desenvolver é uma tarefa que não deve ser relegada para segundo plano (Roldão, 2003c). A primeira grande interrogação que se deve colocar ao definir um currículo é: “*o que é que deve ser ensinado?*”, ou seja, na perspectiva de Freitas (2001:24) “*O que é que deve ser aprendido?*”.

Pacheco (1999), baseando-se no raciocínio de Beyer e Liston (1995), faz uma alusão aos saberes escolares entendidos como algo polémico, questionando as gramáticas cimentadas e propondo uma planificação curricular baseada numa reestruturação do currículo a nível do conteúdo e da forma.

A centralidade das questões curriculares desenvolvidas em contexto escolar, traduz no parecer de Roldão (2003c:15), a emergência da necessidade de um estudo baseado no currículo assente numa perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar, visto que “*se actualizam de forma única em cada transacção curricular todas as vertentes que nela se jogam - a social, a cultural, a individual, a cognitiva, a pedagógica, a organizacional e a contextual*”.

Por conseguinte, a autora defende uma análise interpretativa de natureza crítica em oposição a uma racionalidade técnica, embora recuse a exclusividade de um enfoque à luz de uma racionalidade prática, se bem que o estudo que propõe assente num paradigma de reflexividade prática (Alarcão, 1996, 2001; Schon, 1987). De acordo com Young (1998), o estudo do currículo não deverá ser efectuado numa perspectiva “*as fact*” ou “*as practice*”, sendo importante focalizar as atenções na práxis curricular, como forma de actualização do experienciado, mobilizando o currículo enunciado.

A adopção de uma matriz triangular que contempla três níveis da abordagem do conceito não se coaduna com esquemas binários de análise correspondentes a uma racionalidade positivista, dada a complexidade assumida dos fenómenos educativos que justificam a emergência de um paradigma pós-positivista. Goodson (2001a) e Young (1998) são exemplos desta interpretação não binária. Enquanto Goodson (2001a) desenvolve uma visão triádica das mudanças educativas, enfatizando a influência de três factores (as pressões externas, as dinâmicas internas e a apropriação pessoal dos agentes envolvidos), Young (1998) invoca a utilização de modelos de análise que permitam englobar outras dinâmicas ligadas às dimensões do currículo entendido como facto ou prática.

Fazendo uso da metáfora do “*jardim secreto*” de Goodson (1988), Roldão (2003c: 18) reconhece que importa penetrar no jardim, o que equivale a dizer, entrar no contexto da escola, partindo do pressuposto de que “*o currículo é a arena política e social onde se joga a inclusão e a exclusão real dos indivíduos*”, independentemente do poder político que legitima a definição histórica e social de um dado currículo.

Na realidade, o currículo é também o produto de uma organização imbricada, em conciliação com os mecanismos configurados pela escola (Roldão, 2000, 2001; Barroso, 1992, 1997; Perrenoud, 1999, 2000).

A centralização do currículo significa assumi-lo, não como um jardim carregado de secretismo, mas como um campo complexo a ser explorado e reinterpretado à luz duma lógica construtivista, analítica e interpretativa que procura novas respostas às questões clássicas: o quê, para quê, para quem e o como da aprendizagem curricular (Roldão, 2003c).

Mas afinal o que é o currículo escolar? Destina-se a quem e qual a sua utilidade?

O conceito tradicional de currículo engloba uma conotação central ligada à ideia de comunalidade, desligada do conceito de diferença, ou seja, podemos entender o currículo, não obstante a época e os motivos, como “*um corpo de aprendizagens comuns a todos os destinatários da escola ou instituição educadora em causa, a quem compete fazer adquirir, ou «passar» esse conjunto de aprendizagens*” (Roldão, 2003c: 21). O uso do termo deriva do

conceito de disciplina, sendo enfatizado com a generalização da escola e a assunção de responsabilidades de financiamento pelo estado (Goodson, 1988; Nóvoa, 1989, 1994).

Valente (2001: 11) afirma que a identidade escolar implica uma abertura para a sociedade, visto que é na escola “*que se elaboram respostas às questões que o mundo coloca, um lugar para reflectir sobre os acontecimentos que escandalizam, as injustiças que revoltam, as novidades que fascinam*”. Na opinião desta autora, a frequência da escola justifica-se, não pela produção ou pelo gosto, mas sim pela aprendizagem das vivências em comum, para além de outras aprendizagens.

Entendido como um projecto apologista de uma certa identidade cultural, no que à configuração do conhecimento diz respeito (Gimeno, 1997), o currículo edifica-se a partir de conflitos e interesses que fervilham na própria sociedade, associados a ideologias educativas entendidas como um espaço social, bem como a tentativas de controlo e poder visando a sedimentação de um padrão cultural específico (Paraskeva, 2000).

É nesta linha de pensamento que Pacheco (2000b) preconiza o questionamento através de compromissos e acções, incluindo o estabelecimento de relações de poder resultantes das escolhas ideológicas e das disposições hegemónicas suportadas pelos diversos grupos de interesses, por forma a possibilitar a consecução de uma determinada identidade cultural, de acordo com qualquer proposta pedagógica. Segundo o autor, estes interesses assumem maior visibilidade quando se trata de seleccionar conteúdos escolares compreendido como a base essencial do currículo.

Entendido como documento ordenador e condicionante de relações de significação, as políticas curriculares consolidam uma práxis de poder através de uma cultura académica traduzida numa subtracção selectiva (e conveniente) dos saberes (Goméz, 1998).

O currículo define-se essencialmente por aquilo que é comum, em função da sua inelutável natureza social, confinando a sua utilidade individual e interpessoal aos referentes comuns, já que se torna mais fácil a um indivíduo harmoniosamente desenvolvido e educado interagir no meio social, possuindo mais condições para um melhor desempenho pessoal. “*O formato de currículo escolar, que em cada época e em cada contexto caracteriza a instituição escola, já tem uma história e uma justificação que são conjunturais e que evoluem permanentemente*” (Roldão, 2003c:53).

A superação de contradições ocorridas no domínio do currículo assume-se como a questão central da diferenciação curricular. São cada vez maiores as exigências impostas ao currículo no sentido de assegurar um corpo comum de saberes e competências, mais imprescindíveis no momento actual do que fora no passado. Todavia, essa garantia corre

sérios riscos, visto que o funcionamento actual das nossas escolas e as subsequentes práticas curriculares ainda se pautam por uma matriz uniforme e como tal, desajustada à realidade e às efectivas necessidades educativas, sociais e pessoais (Barroso, 1999a; Benavente, 1999b; Rodrigues, 2001; Tomlinson e Allan, 2002).

O conceito de currículo, quaisquer que sejam as ideias básicas, integra a concepção de um projecto definidor de um percurso estruturador de aprendizagens relevantes e conducentes a uma formação dos alunos enquanto pessoas, cidadãos e profissionais. Por conseguinte, uma das questões centrais que se coloca, consiste em saber como é que as escolas, a começar pelo ensino básico, organizam a sua intervenção no sentido de preparar os alunos para lidar com a complexidade inerente às múltiplas situações do quotidiano, para aproveitar a liberdade que lhes é facultada com responsabilidade, para acompanhar o desenvolvimento vertiginoso das tecnologias de informação e comunicação, fazendo uma selecção criteriosa face à abundância de informação e conhecimento à disposição, para incorporar a importância e a temática da Europa nos currículos...

Responder à questão: “*o que ensinar*” não é tarefa fácil. Atendendo à diversidade que caracteriza as sociedades actuais, no parecer de Roldão (1999), o currículo terá necessariamente de integrar um conjunto de conteúdos a considerar: saberes de referências; construção autónoma do saber; uso competente dos instrumentos de acesso ao conhecimento; atitudes e competências sociais; capacidade de promoção do desenvolvimento individual e melhoria da qualidade de vida.

É com o propósito de alcançar estes objectivos que se constata

“as tendências, largamente dominantes no discurso político e educacional internacional da actualidade, no sentido de centrar as finalidades curriculares no desenvolvimento de competências que tornem utilizáveis, reconvertíveis e operativos os saberes, as técnicas e as práticas que forem integradas no currículo” (Roldão, 1999: 49).

De acordo com esta perspectiva, as componentes do currículo funcionam como ferramentas de mobilização e gestão dos percursos de vida mediante o domínio de variadas “*competências de inteligibilidade do mundo e de domínio dos vários códigos da comunicação e produção cultural*” que permitam a cada indivíduo o seu enriquecimento pessoal e social, quer através de resolução de problemas, da tomada consciente de decisões, ou do usufruto de situações ou bens culturais (Roldão, 1999: 50).

Na concepção desta autora, o currículo escolar tem como principal papel o desenvolvimento do nível cívico e educativo de uma população, cuja qualidade de vida não poderá depender de razões fortuitas. Freitas (2001: 23) acrescenta que o currículo não pode prescindir de um plano guiado por objectivos e, muito menos, ser entendido como um

somatório de disciplinas, considerando-o como sendo *“tudo o que a escola organize, em termos de aprendizagens significativas para os seus alunos. Não são apenas as disciplinas, mas todas as actividades pensadas com efeitos educativos.”*

Actualmente, não faz qualquer sentido conceber o currículo como um conjunto de conteúdos a ensinar e a fazer aprender, visto que a escola já não tem como única função a instrução e a transmissão de saberes, com vista à manutenção da herança cultural.

“Ao reconhecer-se que a escola, existe também para formar e educar, aceita-se que o currículo compreende, para além desses conteúdos, actividades desenvolvidas fora dos contextos das disciplinas, e mesmo, as vivências que decorrem da organização escolar e do tipo de procedimentos seguidos no desenvolvimento da acção educativa” (Leite, 2001a:30).

O discurso crítico sobre o currículo e a prática curricular não deve menosprezar o real efeito que produz em todos os indivíduos, independentemente das suas proveniências culturais, conhecendo de antemão o seu carácter social e as funções que desempenha na perpetuação da cultura dominante e a influência das formas de poder que lhe correspondem no que diz respeito aos códigos e instrumentos comuns. De acordo com Roldão (2003c), é preciso estar atentos para que a cultura dominante *“os não empurre definitivamente para a periferia sem regresso, porventura em nome de os não esmagar na manipulação ou homogeneização que o domínio da cultura em causa alegadamente arrasta”*. Por esse motivo o currículo não se pode resumir a um simples modelo determinista de reprodução social e cultural da ideologia dominante (Ross, 2000).

Trata-se de reassumir Dewey (1956; 1966), aquando da sua apologia à democracia social, incentivando o pensamento crítico sobre os instrumentos culturais de que nos servimos e dos quais, também somos alvo de utilização. O seu pensamento continua a ser actual, pois, na concepção deste autor, a educação era sobretudo, um processo de vida e como tal, centrava o currículo nas aprendizagens significativas.

A assunção do currículo enquanto texto e prática de significações só terá sentido se não se cingir à explicação da realidade social como um documento simplesmente discursivo. Entendido como prática de significações suportada pela política curricular que a fundamenta, o currículo só poderá ser compreendido se forem analisadas as relações que se estabelecem entre a educação e os mecanismos de poder instituídos. *“É um texto, reafirmo-o, um texto a que só alguns têm acesso a ver nele esculpidos os seus desejos”* (Morgado e Paraskeva, 2000b: 64).

2.2 – DO CURRÍCULO COMO PROGRAMA AO CURRÍCULO COMO PROJECTO

A necessidade premente de planificar reenvia os próprios actores do projecto a um contexto que os incita, favorecendo a emergência daquilo que Boutinet (1999) apelidou de *culturas em projecto*. Estas culturas representam tendências implementadas na pós-modernidade. Traduzidas por Hargreaves (1998: 53, 54) manifestam-se através de dimensões, tais como, as economias flexíveis, o paradoxo da globalização, as certezas mortas, o mosaico fluido, o eu sem limites, a simulação segura, a compreensão do tempo e do espaço.

Esta concepção de currículo como projecto induz a ideia de que as escolas são instituições capazes de efectivar as mudanças e corresponder aos desafios impostos pelas novas realidades educativas, pelo que lhes deve ser reconhecido poder de decisão (Zabalza, 1987). É uma concepção que se associa ao princípio da autonomia escolar entendida como uma unidade social e não administrativa, onde professores, alunos e demais actores educativos, incluindo os pais e outros agentes educativos se envolvem na procura de caminhos propícios a uma melhoria na educação (Leite, *et al*, 2002).

“Os projectos curriculares (de escola e de turma) pretendem pois, ser meios facilitadores da organização de dinâmicas de mudança que propiciem aprendizagens com sentido numa escola de sucesso para todos/as” (Leite, *et al*, 2002: 16). A noção de currículo deixou de corresponder a um programa rígido e uniformemente talhado para um público sócio-culturalmente limitado para passar a assumir um cariz diferenciado face a uma população escolar diversificada.

Na concepção de Pacheco (1996), o currículo enquanto projecto abrange três ideias mestras: uma decisão educativa planeada no tempo e no espaço visando alcançar determinados objectivos; uma acção que integra o ensino e a aprendizagem, incidindo em conteúdos e actividades; um contexto com uma organização específica. O que convém realçar é a ideia de currículo entendido como uma construção, numa atitude de incessante investigação, já que as intenções curriculares diferenciam-se de sociedade para sociedade.

Sendo assim, o currículo

“define-se como um projecto cujo processo de construção e desenvolvimento é interaccional, implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível da orientação oficial, ao nível do planeamento em contexto e do processo de ensino-aprendizagem” (Mendonça, 2002: 57).

Van Der Maren (1999) afirma que colaborar na realização de projectos implica uma atitude de responsabilização por um trabalho de investigação pedagógica assente num modelo contextualizado apoiado no *saber experiencial*, no *saber técnico* científico e no *diálogo* com

os colegas com o intuito de identificar tensões para, desta forma, averiguar os parâmetros que devem ser consolidados e os que precisam de sofrer reformulações. O trabalho de projecto está associado ao reconhecimento atribuído ao envolvimento dos alunos e professores na construção de saberes que, partindo de situações reais, são deslocados para outros contextos. Diz respeito também ao pressuposto que concebe os projectos como formas de resolução de problemas e de formação para todos, melhorando não só a qualidade do ensino, mas também a capacidade de resposta às questões que afectam a escola (Cortesão, *et al* 2001). Por essa razão *“a coerência, a intencionalidade, a actividade, o envolvimento, a implicação, a significatividade, a funcionalidade e a mudança”* constituem ingredientes fundamentais no desenvolvimento do currículo e do trabalho de projecto (Leite, Gomes, Fernandes, 2002: 36).

Hernández e Ventura (1998: 63) evidenciam a funcionalidade e intencionalidade deste procedimento:

“a organização dos projectos de trabalho baseia-se fundamentalmente numa concepção de globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função da necessidade (...) de resolver uma série de problemas que subjazem à aprendizagem”

Por conseguinte, torna-se imperioso repensar o currículo, se de facto pretendemos uma escola para todos. Neste sentido, Roldão (1999) apresenta-nos alguns vectores imprescindíveis na prossecução desta mudança:

- a diferenciação das possibilidades curriculares organizadas face a metas comuns;
- a ênfase na aquisição de níveis de competências nas áreas da aprendizagem escolar;
- o desenvolvimento de práticas significativas para todos os alunos;
- a reconversão do currículo normativo pelo currículo como projecto contextualizado concebido pelos actores.

De acordo com o parecer de Alonso (1999: 145), a concepção de currículo mais integrado, significativo e ajustado às necessidades dos alunos, é entendido como *“um projecto a ser construído por todos os agentes educativos, através de processos de reflexão e discussão conjunta”*, constituindo um desafio fundamental para a mudança. Nesta perspectiva, Valente (2001:13) desafia os professores a transformarem os programas *“de modo a fazer sair das suas entranhas o potencial para desenvolver as chamadas competências gerais e transversais”*.

Os princípios e desafios emanados da actual reorganização curricular do ensino básico combinam com um modelo caracterizado pela concepção de currículo como projecto, distinguindo-se claramente do simples processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos programáticos prescritos a nível nacional (Leite, 2001).

O currículo enquanto projecto educativo e didáctico abrange três ideias fundamentais:

“de um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e actividades; de um contexto específico – o da escola ou organização formativa” (Pacheco, 1996).

A faceta de previsão subjacente à noção de projecto reflecte uma imagem ou situação que se procura atingir, constituindo, de acordo com Vasconcelos (1998), um esboço a atingir. Segundo Boutinet (1999), o projecto a que somos incitados a desenhar diz respeito à definição de um comportamento encaminhado intencionalmente numa determinada direcção, em função de uma finalidade ou capacidade humana.

Mendonça (2002), por sua vez, ressalta três aspectos significativos: *o carácter exemplar*, tratando-se de uma idealização inédita que se afasta do banal; *a sua operacionalização*, já que se assiste a uma concretização da necessidade apontada; *a personalização*, pois o projecto provém de um actor individual ou colectivo identificado que se organiza para os fins pretendidos.

“Na acção, a pessoa realiza obras e projectos ao mesmo tempo que aprende e se desenvolve” (Mendonça, 2002). É por essa razão que a actividade humana considerada na sua integridade compromete a envolvência integral da pessoa por inteiro. Na linguagem de Gardner (1995), implica estar atento e admitir as múltiplas inteligências que o ser humano integra, consubstanciadas num único movimento que inicialmente é gerado na profundidade da subjectividade para se alargar até aos diversos níveis da consciência, culminando com a sua operacionalização no projecto ou na acção consumada.

Os projectos integram características que ajudam a clarificar a sua natureza, afastando-se claramente da ideia de metodologia, entre as quais salientamos: a intencionalidade, a responsabilidade e autonomia, a autenticidade, a complexidade, a criatividade, a integração de um processo e de um produto (Boutinet, 1996; Canário, 1992; Macedo, 1995).

2.3 – DO CURRÍCULO COMO DIDÁCTICA AO PROCESSO DE DECISÃO E GESTÃO

“Concebendo o currículo como projecto contextualizado e diferenciado, ainda que sempre balizado por núcleos essenciais de aprendizagem indispensáveis à «sobrevivência» social e cultural, o desenvolvimento curricular assume uma nova feição” (Roldão, 2000: 82).

A reconceptualização do currículo veicula uma nova percepção do desenvolvimento curricular, o qual pressupõe uma recondução da construção e fundamentação de propostas, bem como da tomada de decisões, da avaliação de resultados e da adequação de processos ao nível da escola e dos professores. Não é em vão que o Ministério da Educação tem vindo a

proferir discursos que visam incentivar o desenvolvimento de uma concepção de educação pós-moderna, cujo currículo, no parecer de Fernandes (2000: 28), deve ser construído numa lógica de auto-organização, ou seja, *“deve ser pensado como um sistema capaz de se auto-organizar quando há problemas e perturbação, quando o sistema está em desequilíbrio e precisa de se reacomodar para continuar em funcionamento”*, com a indispensável participação dos diversos agentes educativos. Nesta perspectiva, as escolas são protagonistas das suas próprias mudanças e beneficiam de autonomia para construir um currículo contextualizado. Todavia, esta autonomia, ao contrário da heteronomia (ser-se governado por outrem), significa decidir adequadamente face à situação existente, tendo em linha de conta os outros, visto que vivemos integrados em grupos sociais. Embora não dependa de directrizes exteriores, a autonomia não equivale a liberdade incondicional e total, visto que é condicionada ao contexto em que se insere e às finalidades propostas. Parafraseando Leite (2001a:33), trata-se de *“considerar-se, e ser considerado, um profissional com autoridade (entendido enquanto autor e criador)”*.

Alonso (1999) reconhece que a ideia de projecto associada ao conceito de currículo requer uma clarificação das margens de autonomia e dos subsequentes níveis de decisão curricular. Acrescenta ainda, que a autonomia é algo que se conquista mediante um trabalho de reflexão partilhada e dotada de profissionalismo.

Jimeno (1998: 82) assegura que as

“políticas e práticas da educação não podem ser pensadas nem governadas à margem dos agentes. A racionalidade técnica cede, assim, a proeminência a uma outra racionalidade imperfeita, modesta nas suas aspirações mas compreensiva das realidades sociais e humanas”.

Trata-se, então, de delimitar os parâmetros da autonomia em função dos critérios orientadores inerentes aos aspectos organizacionais, profissionais e pessoais, por forma a possibilitar um processo contínuo de (des)construção (Morgado, 2000a). Contudo, a mudança curricular não procede só de intenções, mas igualmente de resultados não previstos, motivo que justifica explicar as lógicas de construção das políticas curriculares enquanto campos de acção, pelo modelo das racionalidades contextuais, em substituição do modelo das racionalidades técnicas (Pacheco, 2002).

A educação escolar, para além de trabalhar a dimensão do saber, tem a seu cargo *“as dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros”*. Contudo, Leite (2001: 31) argumenta que este estilo de educação só é factível se os professores e os restantes actores educativos adoptarem um comportamento activo nos processos de decisão e gestão curricular. Parte-se da convicção de que *“as escolas são instituições capazes de construírem a mudança necessária aos desafios que as diversas*

realidades criam actualmente à educação escolar e, por isso deve-lhes ser reconhecido poder de decisão (Leite, 2000a: 23).

Nesta perspectiva, Pacheco (2002) assume a política curricular como um espaço público de tomada de decisão, o que pressupõe entender a escola como um local de decisões que transcendem as determinações administrativas, onde a participação dos professores, alunos e pais adquire todo o sentido. As decisões referentes à organização curricular pretendem indicar o objecto das aprendizagens e o modo como se processam, sendo igualmente, importante saber para quem e para quê a transposição didáctica do saber.

Leite (2000b; 2003) considera que uma escola desta natureza pautada pelos princípios da flexibilização e da gestão participada é, sem dúvida, uma escola *curricularmente inteligente*. Orientada por estes valores não se restringe à mera administração e distribuição de conhecimentos de forma linear, mas tende a promover práticas e competências cognitivas, afectivas e sociais, incentivando os seus membros a realizarem aprendizagens individuais e colectivas, numa lógica de construção da mudança.

Leite (2001a) alerta-nos para o facto do conceito de flexibilização curricular pressupor a existência de maiores probabilidades de adequação do currículo às especificidades que caracterizam as crianças, desde que intervenham os actores educativos locais, embora muitos professores considerem que esta medida de gestão curricular não lhes dá a liberdade de decisão, já que se encontram condicionados às prescrições e às condições de trabalho das suas escolas. É provável que na concepção destes docentes, a flexibilização curricular corresponda a uma autonomia completa, sem qualquer necessidade de prestar contas, mas a autora questiona se a flexibilização curricular terá alguma coisa a ver com esta ideia que relaciona falta de rigor com o reconhecimento do poder de decisão dos professores e das escolas.

2.4 – A PROBLEMÁTICA DA FLEXIBILIDADE E DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ACTUAIS: UNIFORMIDADE OU DIVERSIDADE?

Nas décadas finais do século XX, todos têm livre acesso à escola, sendo estes *todos*, cada vez mais diferentes social e culturalmente. Diferentes, porque oriundos de meios socioeconómicos díspares e das franjas marginais das periferias citadinas. Diferentes, porque as sociedades integram uma miscigenação de culturas, etnias, línguas, resultado da mobilidade das populações. Diferentes, porque detentoras de códigos e mecanismos de comunicação distintos da cultura dominante.

São estas as diferenças que marcam a tensão existente nos sistemas educativos actuais, às quais se acrescentam a revolução da informação e da comunicação onnipresente e as tendências de globalização económica, cultural e política baseadas numa oposição entre o mundo dito desenvolvido e o demais, numa atitude contraditória que, por um lado, procura universalizar padrões de vida e, por outro, acentua as tensões e clivagens sociais que emergem neste contexto. Na opinião de Sousa (2004), esta complexidade do acto educativo justifica uma abordagem epistemológica para além da organização curricular. É que de acordo com a apreciação da autora (2004: 143), tanto o currículo como os programas persistem em manter-se alienados das diferentes *gramáticas identitárias*, recusando e silenciando as identidades socio-culturais locais sob o argumento de estar a formar cidadãos, quando afinal está a contribuir “*para a permanência das clivagens sociais através de formas de discriminação e exclusão, de criação de desigualdades sociais*”.

Na opinião de Roldão (2000: 86) flexibilizar o currículo significa “*deslocar e diversificar os centros de decisão curricular, e por isso visibilizar níveis de gestão que até aqui tinham pouca relevância neste campo*”, facto que não pressupõe a falta de rigor, antes pelo contrário, exige às escolas e aos professores, enquanto decisores do currículo, a construção de caminhos curriculares mais ricos, reflexivos, relacionais e rigorosos (Doll, 1993). O rigor é entendido como o critério “*que permite evitar que o currículo resvale para um relativismo excessivo ou para um solipsismo sentimental*”. O rico subentende um processo aberto e inacabado favorável ao aprofundamento e enriquecimento das múltiplas interpretações, enquanto que o *reflexivo* pressupõe a estimulação de tácticas metacognitivas, e por último, o *relacional* refere-se à rede de correlações inerentes ao próprio currículo (Fernandes, 2000:29).

Leite (2001) reforça este aspecto, esclarecendo que o poder de decisão e de gestão curricular que é atribuído às escolas não significa que cada um deva desenvolver o seu trabalho individualmente como bem entender, nem tão pouco, pressupõe uma prática nivelada por objectivos mínimos. Por outro lado, enfatiza a necessidade de configurar projectos curriculares ajustados aos contextos reais das escolas, com o intuito de proporcionar uma maior igualdade de oportunidades, atribuindo, desta forma, um verdadeiro sentido para as mudanças que se pretenda implementar. Segundo a autora (2003: 22, 23),

“Só uma implicação activa dos professores no projecto curricular e nos processos do seu desenvolvimento, implicação essa orientada pelo desejo de responder às situações reais e às características plurais das crianças e jovens dos diversos grupos sociais, económicos e culturais presentes na escola, favorece a ocorrência de uma adaptação do plano curricular oficialmente prescrito e a diferenciação positiva dos processos de ensinar e de fazer aprender”.

A autora aponta alguns princípios que, na sua perspectiva, devem orientar um modelo curricular pautado pela flexibilidade: *o princípio da autonomia* (exercício da autonomia escolar); *o princípio da participação local* (os professores entendidos como configuradores do currículo); *o princípio da diversidade curricular* (para atender às diferenças entre os alunos); *o princípio da educação e da escola enquanto instituição educadora* (e não apenas de instrução); *o princípio da articulação e da funcionalidade do currículo*, conhecendo as vantagens decorrentes de um currículo integrado na formação dos alunos; *o princípio que reconhece a importância da organização curricular* baseado na premissa de que a forma como se organiza o currículo é determinante na obtenção de sucesso escolar; *o princípio do não isolacionismo da escola*, visto não ser a única instituição educadora, pelo que o trabalho em conjunto com a “*cidade educativa*” é um imperativo.

A atenção prestada à diversidade decorre de um estudo desenvolvido durante largos anos sobre alguns aspectos a que não podemos ficar alheios quando pretendemos reflectir sobre a flexibilidade curricular e as práticas suportadas por essa filosofia de trabalho. Alguns desses aspectos são apontados por Tomlinson e Allan (2002: 28):

“a actividade cerebral, os estilos de aprendizagem, a multiplicidade das inteligências, a influência do sexo e da cultura no modo como aprendemos, a motivação humana e a maneira como os indivíduos atribuem significados aos acontecimentos e ao mundo que os rodeia”.

No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, estes factores de natureza individual são destacados por Delors (1996) que incentiva a escola a alimentar os talentos, já que os considera a riqueza mais valiosa das sociedades humanas, pois como enfatiza Sousa (2004: 140), a nova noção de totalidade não coloca de parte o local e o singular, por outras palavras, “*a globalização não esconjura a diversidade*”.

De acordo com Valente (2001), a flexibilidade curricular constitui um reflexo da liberdade de gestão ao serviço da diferenciação pedagógica, mas comporta sérios riscos de ser mal interpretada, pelo que não pode ser reduzida à determinação de cargas horárias distribuídas pelas várias componentes do currículo, em vez da diferenciação de estratégias e da redefinição de tempos de trabalho dos alunos face às suas necessidades diversificadas. Segundo esta autora, o reconhecimento das diferenças é o ponto de partida, a partir do qual o professor deverá desenvolver o seu trabalho, facto que não implica necessariamente a formação de grupos distintos por níveis, mas antes a cooperação entre os diferentes alunos. Trata-se de promover a interacção entre alunos mais e menos avançados no sentido de atrair aqueles que ainda se encontram em patamares menos elaborados para estádios cognitivos superiores.

A este respeito Guerra (2002a) reconhece que o agrupamento por idades encerra uma armadilha relativamente à diversidade, pois afirma que nenhuma turma tem um grupo de alunos completamente homogéneo. Na sua opinião, acreditar na homogeneidade propende para uma menor preocupação pela efectiva diversidade dos alunos, considerando que é um erro, não tanto a procura da homogeneidade como na confiança de que é possível consegui-lo.

Actualmente, constituem uma preocupação generalizada a flexibilidade e adequação dos currículos à heterogeneidade que caracteriza os contextos e a população escolar, razão pela qual o Ministério da Educação iniciou os preparativos da reorganização curricular do ensino básico através de um projecto intitulado *gestão flexível do currículo*¹². Pretendia-se que, numa primeira abordagem do currículo, a escola assumisse a sua gestão, sem desrespeitar, no entanto, as linhas orientadoras cimentadas (Freitas, 2001).

Se por um lado assistimos a fortes correntes de homogeneização, fruto do crescimento dos *mass media*, por outro, a diversidade é cada vez mais valorizada, constituindo um direito que assiste a qualquer indivíduo, ao mesmo tempo que cria um dilema aos sistemas educativos actuais, cuja resposta nem sempre constitui tarefa fácil. Por esta razão, certas temáticas relacionadas com a diversidade constituem preocupações actuais, nomeadamente questões relacionadas com a multiculturalidade, a adequação de respostas educativas a crianças com necessidades educativas especiais, a autonomia das escolas e dos docentes, a introdução de componentes regionais e locais nos currículos escolares, etc. (Zabalza, 1999).

Roldão (1999a) é de opinião de que a diversificação dos públicos escolares não deve ser abordada como uma situação problemática, mas antes, como um potencial de enriquecimento conducente à concretização de estratégias de diferenciação curricular, proclamando a maximização da qualidade das aprendizagens efectuadas por todos os alunos. Como compreender o micro social de cada indivíduo? Sousa (2004) sugere que a resposta estará na atitude investigativa de natureza etnográfica que o professor deverá assumir.

O tema da diversidade social e cultural que caracteriza as turmas constitui o eixo fundamental que justifica a mudança curricular. As tendências humanistas e a promoção dos princípios das *escolas inclusivas* transportam para a escola crianças com dificuldades de aprendizagem integradas em turmas tão heterogéneas, sendo inevitável a negação do *aluno médio* (Freitas, 2001).

¹² O projecto de gestão flexível do currículo iniciou-se em 1997, envolvendo escolas que ensaiaram modos diversificados de gestão curricular.

A flexibilização curricular assume-se, portanto, como um imperativo democrático, social e escolar, que permite encontrar respostas a uma série de problemas que preocupam os professores e abalam os sistemas educativos.

“A inflexibilidade formal e conteúdal do currículo comum remeteria a escola para uma colisão, perante uma sociedade toda ela pautada e assumidamente heterogénea, impondo-se a necessidade de conceptualizar um documento curricular sensível às diferenciações” (Morgado e Paraskeva, 2000).

Assegurar a formação e educação integral do aluno ao longo da vida – metas do sistema de ensino – passa pela diversificação de estratégias que a escola tem de colocar em prática por forma a dotar o aluno de competências que lhe permitam realizar auto-formação nos seus percursos futuros. A diferenciação curricular surge como uma forma de atenuar as assimetrias sociais e garantir a equidade social, já que manter o mesmo tratamento para públicos tão diversos constitui uma situação perigosa e injusta, para além de desajustada às necessidades educativas de cada um.

Estamos perante sérias e profundas mudanças na profissionalidade docente, manifestando-se directamente na relação do professor com o currículo, que passa a assumi-lo *“como uma unidade integradora”*. O professor não é mais o portador dos saberes específicos de uma disciplina que se justifica por si própria. Trata-se de transpor esses saberes em função de metas curriculares integradas num projecto coerente. *“O papel de decisor e gestor do processo curricular torna-se, assim, um definidor essencial da profissionalidade docente”* (Roldão, 2000d:52).

Os sistemas educativos estão a sofrer alterações significativas, sobretudo no que se refere à sua própria organização, nomeadamente no diz respeito à necessidade premente de reequacionar prioridades e modos de funcionamento no sentido de adequar as respostas educativas às novas realidades sociais e económicas (Roldão, 1999):

- A expansão quantitativa e qualitativa da educação pré-escolar que, naturalmente condiciona as aprendizagens e o desenvolvimento subsequente da criança.
- Os currículos alternativos¹³ são um exemplo de flexibilização e diversificação curricular, facto que se traduz numa adequação de respostas educativas a uma população diferente.
- O processo de revisão participada dos currículos¹⁴ compromete os vários parceiros, para além dos professores e dos pais, na clarificação de valores, de parâmetros e quadros

¹³ Via inovadora com potencial na procura de soluções alternativas ajustadas à diversidade dos casos que não se enquadram no ensino regular e recorrente.

de referência na revisão de objectivos estabelecidos para os planos de estudo, na estruturação do ano escolar, bem como na avaliação da educação básica (Ambrósio, 1999).

- O novo quadro de gestão e autonomia escolar tem permitido uma participação mais activa e responsável pelas escolas que procuram generalizar a sua acção educativa à sociedade.

Estas medidas suportam a diversidade de respostas que vão acontecendo e as subsequentes mudanças profundas que têm sido levadas a cabo, colocando em causa o sistema tradicional de organização escolar homogénea assente em quadros legais rígidos emanados pelo estado que procurava orientar e avaliar a actividade educativa.

Actualmente, é evidente a mudança manifestada pelo governo nas relações contratuais com os parceiros responsáveis pela educação, cujas funções se alteram no sentido de promoção da democracia participada e negociada. É neste contexto que surge o Despacho 4848/97¹⁵ da Secretaria de Estado e Inovação, o qual estabelece os contornos dessa flexibilidade, lançando às escolas um desafio que pretende, no âmbito da construção da sua autonomia, experimentar caminhos singulares no âmbito da gestão flexível do currículo.

Paulatinamente, as concepções pedagógicas e educativas da escola básica evoluem consideravelmente, na medida em que valorizam os ritmos individuais, procurando evitar a marginalização e a exclusão escolar e social, para dar lugar a boas práticas. As escolas tendem, cada vez mais, a assumir a responsabilidade acrescida de oferecer respostas educativas ajustadas às exigências sociais, motivo pelo qual reclamam margens de autonomia que lhes possibilitem gerir com flexibilidade a direcção dos estabelecimentos e a organização dos planos curriculares destinados à população escolar multicultural proveniente de culturas divergentes. Esta constitui, no parecer de Casanova (1999:121), uma forma de potenciar a diversidade como um factor de enriquecimento da qualidade educativa e de promoção da interculturalidade, *“fazendo que as culturas que nela coexistem se conheçam, se conservem, se enriqueçam e respeitem reciprocamente as peculiaridades umas das outras”*.

O aluno “standard” é uma utopia e a existência de grupos homogéneos também, razão pela qual o sistema educativo terá que ser suficientemente flexível para se adaptar às

¹⁴ Questiona o insucesso da reforma curricular enquadrada em 1986 com a LBSE orientada pelo Decreto-Lei nº286/89. Um dos aspectos mais importantes deste projecto tem sido a manifestação de uma capacidade colectiva de identificação sistemática dos problemas com que se defrontam no domínio da gestão do currículo.

¹⁵ Define o projecto de gestão flexível do currículo do ensino básico.

particularidades individuais através duma concepção curricular mais adequada às mesmas. Não obstante, Casanova (1999:122) lembra que uma escola para todos exige um ensino integrador, de modo a proporcionar, aquilo a que denomina de “*nível de convivência satisfatório*”. Na concepção da autora, um currículo gerido com suficiente flexibilidade permite a construção de respostas adequadas às necessidades educativas especiais, quer aos alunos com poucas capacidades, quer àqueles com sobredotação.

2.5 – DO CURRÍCULO NACIONAL À GESTÃO CURRICULAR LOCAL.

LIMITES E POTENCIALIDADES

Implícita ou explicitamente, as actuais políticas educativas e curriculares perfilham um currículo *fundamental ou nuclear*, ou seja, um currículo nacional consubstanciado num conjunto de competências essenciais a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, sem, no entanto, descuidar a sua imprescindível contextualização e gestão local, consequência da adaptação ao meio em que a escola se insere e da assunção de poderes de decisão assumida por esta instituição e pelos professores. Na opinião de Pacheco (1998), esta filosofia de base tem por finalidade a incorporação da (re)contextualização do currículo nas estruturas curriculares, pelo que o projecto formativo é equacionado em função de uma acção deliberativa. Não se trata de um plano destinado a determinados especialistas, mas sim de reconhecer aos professores o poder de decisão para elaborar projectos curriculares assumidos como desígnios de acção que possibilitam a territorialização do currículo proposto a nível nacional, tendo em linha de conta os contextos e particularidades, não só das escolas, mas também dos alunos.

“Todos os jovens devem partilhar um currículo comum – uma educação geral – que os ligue a outros, a um nível nacional, numa experiência partilhada, com ideias consideradas de grande importância” (Beane, 2002), na medida em que o currículo oficial, entendido como núcleo duro promove aprendizagens nucleares indispensáveis à formação de todos os cidadãos indiscriminadamente (Sousa (2004).

Todavia, um currículo receptivo às questões emergentes e aberto às mudanças terá de ser planificado a nível local exigindo uma reconfiguração centralmente determinada mediante uma construção contextualizada! O que significa isso?

Leite (2001a) responde a esta questão afirmando que este processo requer da parte dos docentes, um reconhecimento da necessidade e importância de desenvolver um trabalho que não seja limitado às prescrições emitidas a nível nacional e exige que coloquem em prática

dinâmicas de interacção que partam da realidade, numa lógica de negociação entre o nacional e o local e entre os diversos agentes educativos, tendo como principal preocupação a reorganização escolar e a reformulação das estratégias desenvolvidas até então.

Sousa (2004: 137) afirma que *“a esse núcleo duro que consta de currículos e programas, terá o professor de acrescentar (...) um novo espaço de desenvolvimento curricular, onde haja lugar para o diálogo entre as diversas culturas de que os alunos são portadores”*, exigindo do professor um trabalho de investigação na linha de uma etnografia da educação que lhe permita entrar em comunhão com a mente cultural das diferentes comunidades com que se depara.

Na perspectiva de Leite (2001a), a gestão curricular local é legitimada pela intencionalidade negociada do projecto curricular e do significado que este assume pelo facto de possibilitar a construção de saberes e experiências desconhecidas, a partir de vivências familiares. Uma escola para todos não pode negligenciar as experiências de vida pessoais dos alunos, sendo indispensável reconfigurar o currículo prescrito a nível nacional em função de situações locais, tornando-o significativo e desenvolvendo em simultâneo a auto-estima dos educandos, pois desta forma, aprenderão que as suas vidas, incluindo as suas famílias e os seus saberes e formas de estar são importantes e como tal, contêm significado relevante para a escola (Leite, 2001).

Segundo a autora, esta orientação que aponta para uma gestão local do currículo baseia-se numa reformulação das práticas organizativas, as quais pressupõem uma ruptura com a lógica meramente monodisciplinar, ao mesmo tempo que constitui um incentivo aos professores para desenvolverem um trabalho que vá para além da habitual didactização do saber científico. Leite (2003) acredita que a participação das escolas neste processo de gestão do currículo proposto a nível nacional conduzirá à concepção e implementação de projectos curriculares norteados por princípios da integração curricular.

No parecer de Contreras (1999) a integração curricular remete-nos para a noção de recentralização, segundo a qual os territórios locais são mobilizados para (re)interpretarem o currículo em função de projectos curriculares, cuja operacionalização, no entanto, é controlada pela administração central. Morgado e Paraskeva (2000) consideram que estamos perante um Ministério da Educação que se descentraliza no campo teórico e (re)centraliza no plano prático.

Beane (2002) acredita nas capacidades das pessoas para encontrarem respostas inteligentes para os problemas que enfrentam e apela ao enquadramento do currículo nacional,

num processo que pressuponha a participação alargada e contínua, tendo em conta o que deverá constituir um currículo.

2.6 – A ESPECIFICIDADE DO 1º CICLO:

FRAGMENTAÇÃO DISCIPLINAR OU INTEGRAÇÃO CURRICULAR?

A integração curricular constitui uma das inovações organizacionais que mais tem agitado as sensibilidades dos vários actores educativos pela complexidade de que se reveste e pela ligação que estabelece com práticas distintas de um currículo comum. Sustentada por princípios que apontam para outra postura organizacional, revela uma intenção de mudança das práticas curriculares: autonomia curricular, flexibilização curricular, descentralização curricular, currículo como projecto e prática (Morgado e Paraskeva, 2000)

A integração curricular envolve uma mudança de paradigma, mais do que possamos pensar, pois *“centra o currículo na própria vida e não no domínio de informações fragmentadas no seio das fronteiras das disciplinas”* (Beane, 2002: 29). Baseia-se numa visão de aprendizagem que privilegia o entendimento de nós próprios e do mundo, centralizada na vida tal como é vivida presentemente e não com vista à preparação de uma vida futura ou progressão escolar. Diz respeito à análise construtiva de significados do interesse dos alunos e renova a ideia de democracia assente nos problemas, nos usos do conhecimento e do seu enquadramento participativo.

Segundo autores como Cortesão, Leite e Pacheco (2001) uma integração curricular não depende do livre arbítrio do aluno ou do professor mas, antes, pressupõe processos que assentam no trabalho em equipa, onde o professor actua como um mediador ou gestor de projectos, adoptando uma atitude muito participativa que consiste em tomar decisões curriculares. Ao tomar estas decisões, o professor tem em conta não só os interesses dos alunos e os seus ritmos de aprendizagem, mas também os seus saberes, numa lógica construtivista da aprendizagem (Coll *et al.*, 2001).

Leite (2003: 142), ao falar de projectos curriculares integrados, não se refere simplesmente à reorganização e articulação dos conteúdos das diferentes disciplinas. Trata-se sim, de um conceito de formação escolar, ou seja de um *“currículo compreensivo em que os conteúdos das disciplinas são convocados por serem necessários para compreender e analisar uma situação, ou por serem funcionais para encontrar uma resposta e organizar intervenções adequadas às situações”*. Consiste, portanto, numa configuração particular do currículo sustentado pelos projectos curriculares que, mais do que proporcionar a aquisição de

conhecimentos de cada uma das áreas disciplinares, objectiva a construção de um repertório de saberes entendidos como pré-requisitos para a aprendizagem, bem como o desenvolvimento de um conjunto de competências indispensáveis ao exercício da cidadania no mundo actual, sem esquecer um futuro ainda desconhecido.

Na defesa desta concepção, a autora não quer dizer que as disciplinas devam ser esquecidas, pois considera ser possível construir projectos de integração curricular a partir da especificidade e da lógica de cada disciplina, que se articulam entre si, em determinados momentos, viabilizando processos de interdisciplinaridade. Esta posição é reiterada por Beane (2000:51) quando afirma que *“a concepção de projectos curriculares integrados pode não significar abandonar os conteúdos mais valorizados, mas sim (...) questionar a forma como estes são reposicionados nos contextos”*.

A própria legislação emanada inclui propostas que visam romper com a lógica disciplinar e compartimentada da organização dos conteúdos, sugerindo outras formas de organização impulsionadas por uma concepção de currículo com outra amplitude que incorpora outras experiências e dinâmicas numa lógica interdisciplinar e integrada do currículo consubstanciada no PEE¹⁶, PCE¹⁷ e PCT¹⁸(Leite *et al*, 2002).

É neste sentido que Beane (2000a; 2000b; 2002) e Apple (2000b) relacionam a inclusão curricular com os currículos e a educação democrática, sendo com base neste pressuposto que os projectos curriculares devem incorporar quatro dimensões: a experiência dos alunos; a integração social; a integração do conhecimento; a participação dos alunos na elaboração dos projectos, pois é importante que todos compreendam o significado do trabalho escolar, no qual estão presentes situações sociais e culturais que lhes são familiares.

Na opinião de Beane (2002) a aprendizagem integradora envolve uma incorporação das novas experiências de vida dos alunos nos seus esquemas de significação, por forma a contribuir para a resolução de situações problemáticas no presente e no futuro, desafiando-os a se envolverem em processos construtivos e reflexivos. Por outro lado, coexiste a ideia de um currículo comum, embora prevaleçam os processos de diferenciação pedagógica e de interacção entre conhecimentos, numa lógica de compreensão global.

Alguns autores (Apple, 1999a, 1999b; Santomé, 1998; Roldão, 1999, 1999d) questionam com insistência sobre o *quando, como ensinar e o quê, quando e como avaliar*; para além de pretendem desenlear algumas temáticas, tendo em conta a nova assunção do

¹⁶ Projecto Educativo de Escola

¹⁷ Projecto Curricular de Escola

¹⁸ Projecto Curricular de Turma

carácter deliberativo do currículo, sendo igualmente imprescindível, na óptica destes autores, iniciar a problematização dos conhecimentos veiculados pela escola. Contestam o carácter provisório destes saberes, a participação alargada dos diversos agentes educativos, as relações de poder comprometidas na sua edificação, questionam a relevância das dimensões sociais, culturais, económicas, políticas, religiosas, ecológicas, étnicas, entre outras questões, cujo debate tende a contrariar as perspectivas educativas mais tradicionais e descontextualizadas, ao mesmo tempo que preconiza a globalização do conhecimento, numa lógica de interdisciplinaridade e de subsequente redução da fragmentação do saber escolar e da sua artificialidade.

É sobejamente reconhecida a imprescindibilidade do trabalho em equipa e de um trabalho cooperativo, sem o qual se torna difícil responder aos complexos e constantes desafios de mudança com que as escolas se defrontam na efectivação de uma verdadeira autonomia. Aos professores coadjuvantes, especialistas em determinadas áreas, que embora possuam saberes técnicos e científicos, falta-lhes os saberes de carácter pedagógico, indispensáveis ao trabalho que têm de desenvolver com as crianças do 1º ciclo.

A integração curricular, na concepção de Mouraz e Silva (2001), pressupõe a incorporação de propósitos dos diferentes decisores curriculares. Pacheco (2001) defende esta coadjuvação, não como uma cultura de substituição, mas como uma cultura de cooperação (monodocência coadjuvada) e reconhece que o currículo do 1º ciclo do ensino básico sempre demonstrou fortes tendências em sobrevalorizar algumas áreas nobres em prejuízo das áreas de expressão que acabam por se tornar num conjunto desarticulado e fraco.

Fazendo referência a este aspecto, Santomé (1998) lamenta o facto de nos encontrarmos perante um puzzle organizativo, inviabilizando uma educação básica harmoniosa. Nas palavras deste autor, “*a realidade quotidiana aparece desfigurada, com base em informações e saberes aparentemente sem qualquer ideologia e descontextualizados da realidade*”, numa lógica que sobrevaloriza os conhecimentos académicos, em detrimento do *conhecimento social*, imprescindível à resolução dos problemas do dia a dia. Na sua opinião, uma organização curricular deste género, para além de acarretar dificuldades a nível da compreensão e assimilação, é entendida pelos alunos com um único fim: o garante da progressão académica.

Na perspectiva de Alonso (1999:145), o currículo compreende uma visão integrada e complexa do conhecimento e da realidade, motivo pelo qual nos remete para práticas educativas articuladas e integradas fundamentadas num todo coerente suportado por conceitos “*de integração, globalização, continuidade e transversalidade.*”

Todavia todo o ensino básico tem funcionado em conformidade com um raciocínio disciplinar, estimulando aprendizagens atomísticas e memorísticas assentes em conteúdos irrelevantes e fragmentados, numa atitude de depreciação pelos problemas sociais e pelas situações da vida quotidiana, situação que concorreu para uma perda progressiva do contacto da escola com a realidade em que se encontra enquadrada, ao mesmo tempo que acentuou as desigualdades sociais, económicas e culturais. Mas, importa não esquecer que a aprendizagem é *“um percurso fértil de encontros comuns e partilhados (...) num contacto em que não podem segregar-se a vida da ciência e a ciência da vida”* (Gomes, 2000: 85). Ainda nesta perspectiva, Morgado (2001) acredita que a lógica disciplinar, ao trespassar todo o campo curricular, determinou a inviabilização de mudanças substantivas no que à flexibilização diz respeito.

Na sequência destes factores, o conhecimento escolar está submetido a um dualismo pautado pela valorização das disciplinas, por um lado, e num plano secundário, pela preocupação dos saberes ligados aos aspectos políticos, sociais e morais da actividade humana (Pacheco, 2000b).

A extensão e a desarticulação dos programas, aliadas a uma forte lógica disciplinar levada a cabo num trabalho prioritariamente individual e isolado, acarretam graves insuficiências na construção de respostas ajustadas ao público escolar. Beane (2002:18) diz-nos que *“o isolamento e a fragmentação do conhecimento fazem parte das estruturas profundas da escolarização”*.

Entregues a um proverbial individualismo, os professores têm sobrevivido cativos de uma organização escolar caracterizada por espaços justapostos e horários desencontrados, num refúgio monodocente e disciplinar, empenhados em cumprir os seus planos de aula concretizados no abrigo das quatro paredes da sala de aula, seguindo religiosamente os manuais e aplicando os seus métodos de trabalho seguros e fáceis de executar. Porém, a crescente complexidade dos saberes já há muito questionou a eficácia de uma monodocência generalista, renunciando novas vantagens para a perícia disciplinar. Beane (2002:19) alega que um corpo de investigações comprova as vantagens deste tipo de *“contextualização”* do conhecimento, por torná-lo mais acessível, sobretudo quando esses contextos se interligam com as experiências vivenciadas pelos jovens. *“Quando entendemos o conhecimento como integrado somos livres de definir os problemas tão amplamente quanto o são na vida real e de usar uma grande variedade de conhecimentos para lidar com eles”*.

A estrutura autónoma de uma sala de 1º ciclo, em muitos casos, abafa um programa no qual a primeira hora está destinada a uma disciplina, a segunda hora a outra, e assim

sucessivamente (Beane, 2002). Mas, a escola já não é uma mera soma de actividades, tempos lectivos ou pessoas em justaposição. É uma formação social em que convergem processos de mudança intencional, fruto de uma actividade de reflexão que pretende repensá-la e reconstruí-la.

Entre os vários motivos apontados em defesa da integração curricular, destacamos a promoção da integração social. Com efeito, os professores que colocam em prática esta abordagem, têm a sua tarefa facilitada na criação de comunidades democráticas na medida em que os jovens e os adultos se encontram mutuamente implicados no tratamento de questões e problemas partilhados. Beane (2002) considera que esta situação é uma excelente oportunidade para os alunos aprenderem o conhecimento social pela via da experiência de vivências democráticas.

A fiabilidade da integração curricular, à qual estão subjacentes os conceitos de flexibilização curricular e de descentralização, dependerá sempre da conquista de um conjunto de condições adquiridas pelo professor dependentes de uma conceptualização do currículo entendido como projecto e como prática deliberativa.

Apesar dos motivos aliciantes apontarem para uma abordagem integradora do currículo, a verdade é que constitui um desafio pedagógico e pessoal demasiado exigente, para os quais muitos professores não se sentem preparados, pois praticamente toda a estrutura organizacional da escola está vocacionada para apoiar um currículo tradicional centrado nas disciplinas. A distribuição do tempo, os boletins escolares, os apontamentos, as pastas escolares e os recursos de apoio, como é o caso dos manuais escolares, estão estruturados em função das disciplinas, razão pela qual os professores precisam despende tempo para encontrar recursos capazes de sustentar os temas abordados, o que é perfeitamente possível descobrir fora da escola. Trabalhar com o apoio dos manuais é, sem dúvida, mais fácil...mas muito questionável (Beane, 2002)!

2.7 – UMA ANÁLISE TEÓRICA E CONTEXTUALIZADA DO PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA

Um procedimento relevante salientado na actual reorganização curricular, diz respeito à intenção das escolas se apropriarem do currículo nacional através da configuração de um projecto curricular próprio, o qual, na perspectiva defendida por Benavente (2000) deverá resultar da súpula dos diferentes Projectos Curriculares de Turma.

“O currículo, enquanto projecto, exprime uma arte de construir intenções, construção essa regida colegialmente, sem que contudo seja impermeável a conflitos e tensões, uma vez que deve constituir-se num documento de confluência” (Morgado e Paraskeva, 2000).

2.7.1 – Projecto Curricular de Escola. Um desafio às práticas organizacionais da escola

À escola é cada vez mais exigido o exercício de funções sociais, pelo que veicula uma concepção de currículo que não se esgota nas dimensões do saber, ampliando-se às dimensões do *“ser, do transformar-se, do decidir, do intervir, e do viver e conviver com os outros”* (Leite, 2001a: 2).

A organização curricular não se trata de uma questão indiferente tanto no que se refere à triagem do saber que se quer ensinar e fazer aprender, bem como no que diz respeito aos processos utilizados para o efeito. Leite (2001a: 30) reforça ainda que *“ a organização curricular e a forma como desenvolve o currículo é um dos factores que está na base do desigual sucesso escolar dos alunos”*.

Do currículo não é possível desprender o estigma da prática, visto que se encontra intrinsecamente ligado a uma perspectiva social complexa com consequências directas no plano teórico, única forma de assumir a dimensão prática na sua plenitude (Morgado e Paraskeva, 2000).

Uma abordagem curricular eficaz pode contribuir com algumas directrizes para progredir no domínio da diferenciação pedagógica, razão pela qual o currículo deve ser alicerçado numa base conceptual consistente por forma a promover a definição clara de metas comuns de aprendizagem, fornecendo um ponto de aproximação pedagógica eficaz para alunos problemáticos (Tomlinson e Allan, 2002). Na opinião destes autores, o currículo deve determinar tópicos, factos, conceitos, princípios, competências e atitudes para serem ensinados e aprendidos, com o intuito de promover um nível elevado de exigências cognitivas e o estabelecimento de ligações intra e interdisciplinares capazes de cimentar as bases para uma diferenciação eficaz.

Nesta ordem de ideias, Tomlinson e Allan (2002: 140) defendem a gestão flexível do currículo, acrescentando no entanto que os marcos de referência ao definirem expectativas sobre aquilo que se espera que os alunos dominem não são limitações, constituindo portanto, um instrumento de apoio e ajuda semipermeável com fronteiras fluídas, o qual deve ser conduzido em função dos níveis dos alunos. *“A concepção curricular é também um lugar onde se lida com os sentimentos dos professores relativamente a tópicos, materiais e competências”*. Neste sentido, um projecto curricular de alta qualidade favorece o alargamento do campo profissional, permitindo perceber com maior clareza o que os

discípulos devem aprender e como devem ser ensinados, pois, como afirma Leite (2001a), um projecto reflecte uma intenção, ou seja, os motivos que o justificam e o orientam, uma organização, para além da acção e dos efeitos por ela produzidos. Contudo, o conceito de projecto ficaria muito incompleto se traduzisse unicamente a ideia de intenção, pois a acção é outra dimensão que lhe confere um sentido, enquanto processo presente que perspectiva um futuro (Rogiers, 1997, citado por Leite, 2000a).

Alguns diplomas legais marcam uma significativa viragem no paradigma curricular colocado em prática no nosso país, numa clara tentativa de conciliação entre os normativos administrativos nacionais e os Projectos Curriculares de Escola. Objectivam a adequação do currículo nacional às realidades de cada escola mediante a construção de um projecto curricular a ser aprovado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, implementado no Projecto Curricular de Turma, face aos contextos de cada grupo.

“Parece poder dizer-se que o novo quadro legal estabelece como objectivo central a construção de uma nova organização da administração da Educação, assente na descentralização e no desenvolvimento da autonomia das escolas, bem como na valorização da identidade de cada instituição escolar, reconhecida no seu Projecto Educativo e na sua organização pedagógica flexível” (Lemos e Conceição; 2001:9).

Este novo quadro normativo evidencia a aposta na descentralização por forma a permitir margens de autonomia que possibilitem a cada escola desenhar uma organização escolar condizente com a sua especificidade e particularidade. A democratização do ensino gerou escolas heterogéneas, não somente no que se refere aos educandos, mas igualmente no que diz respeito ao quadro docente e aos ambientes educativos. Essa diferença baseia-se no facto de que *“as sociedades são cada vez mais cenário de miscigenação de culturas, etnias, línguas, num tempo de mobilidade intensa das populações”* (Roldão, 2000a:125).

Todavia, o acesso massificado à educação não provocou as necessárias mudanças estruturais nas escolas, que pelo contrário, continuam *“a servir o mesmo menu curricular, utilizando os mesmos utensílios metodológicos e a mesma linguagem de acção pedagógica...”* como se tratasse de um público homogéneo previamente seleccionado (Roldão, 2000a:125). Efectivamente, verifica-se que os sistemas organizacionais das escolas permanecem inalterados, apesar dos discursos políticos e teóricos insistirem na defesa duma gestão autónoma e estratégica das escolas.

Embora a Lei de Bases do Sistema Educativo não defina uma fórmula igual para todos os alunos, já que sabemos serem diferentes entre si, proclama um conjunto de competências e valores destinados a serem adquiridos logo no início da escolaridade, pois atribui à escola a incumbência de maximizar as potencialidades de cada educando, de acordo com os seus interesses e em conformidade com os valores sociais estabelecidos.

Para alcançar estes objectivos, torna-se imperioso reflectir sobre a flexibilidade curricular e a sua adequação aos vários estilos e ritmos de aprendizagem numa escola que se pretende inclusiva que visa “*criar um ambiente de aprendizagem motivador e confortável, que tenha em consideração todo o leque de diversidade que caracteriza os alunos*” (Rief e Heimbürg, 2000: 188).

O sucesso educativo é o objectivo máximo preconizado pela escola e uma das medidas desenvolvidas para esse efeito diz respeito à flexibilidade curricular como resposta possível decorrente de uma compensação do currículo hegemónico, sendo um instrumento significativo na concretização de inovações e/ou reformas resultantes das sucessivas transformações políticas, sociais e culturais. Parafraseando Pacheco (2000b: 9),

“quando falamos de currículo referimo-nos a um complexo processo de reconstrução de significados, oriundos de processos de interpretação bem diversos.”, já que são vários os autores que participam na sua deliberação, incluindo não somente as decisões formais emanadas pelos gestores políticos, mas abrangendo igualmente os “decisores políticos informais”:

os pais, os alunos, os professores, entre outros intervenientes. “*O currículo é a definição mesmo da escola*”, diz-nos Roldão (2000c: 19). Com esta afirmação, pretende realçar “*as aprendizagens sociais, as aprendizagens interpessoais, as aprendizagens científicas, as aprendizagens funcionais, as aprendizagens linguísticas, as aprendizagens éticas, etc.*”, que não se resumem aos normativos expressos pelo poder central, mas dizem respeito às competências que a escola pretende desenvolver nos futuros cidadãos.

Por conseguinte, será na escola, por intermédio das decisões asseguradas pelos professores, que se torna exequível a elaboração do Projecto Curricular de Escola assente em opções que permitem consubstanciar a indispensável diferenciação ao invés da redução de exigências e do nível de aprendizagem.

Por outro lado, a flexibilização curricular constitui um caminho exequível na tentativa de conciliação entre o currículo hegemónico veiculado por um discurso vertical assente em práticas administrativas e um currículo contra hegemónico fundamentado numa explicação horizontal assente em práticas colectivas activadas por projectos que reflectem nada mais do que identidades particulares. Pacheco (2000b:10) acrescenta ainda que, apesar do currículo sofrer permanentes evoluções, verifica-se que “*no plano da organização, ou das diferentes formas de estruturar os conteúdos, tende a eternizar velhos e repetidos modelos que são socialmente valorizados.*”

Paraskeva (2000:75) reforça esta ideia ao afirmar que o currículo qual “*código semiótico*” apresenta um desfecho dramático por “*não conseguir (intencionalmente)*

descrever as tonalidades do meio que o oprime”, visto que tende a legitimar-se numa racionalidade normativa, burocrática e científica.

Com efeito, uma mudança substancial das práticas e da escola não se afigura tarefa fácil pelo facto de constituir um trabalho inovador, regra geral, contrariado por factores internos e externos à instituição escolar. Temos vindo a assistir a alterações no que concerne aos programas e às orientações que a regem, ficando muito por fazer no que diz respeito à estrutura curricular e ao sistema de progressão escolar dos educandos. A transformação que se reclama trata-se *“de uma mudança de fundo consistente do paradigma escolar, de uma ruptura no funcionamento do sistema (...) de uma mudança profunda na relação da escola com o currículo e na relação da escola com a sociedade”*. Roldão (2001: 20) refere-se a uma deslocação gradual do poder central para as escolas, locais por excelência de decisão no que se refere à gestão do currículo, já que actualmente é impensável promover aprendizagens com base numa matriz invariável face a uma população tão heterogénea, sem esquecer, no entanto, que será sempre necessário regular, de determinar o que é comum (Roldão, 2003c).

O Projecto Curricular de Escola é um instrumento de concretização da autonomia e visa reorganizar as dinâmicas de mudança no sentido de desenvolver aprendizagens adequadas aos diversos contextos, tendo como ponto de partida, a reorganização do currículo nacional, mediante intervenções educativas ajustadas (Leite *et al* 2002). Neste sentido, a escola e os docentes terão que empenhar-se na construção de níveis de actuação mais elaborados conducentes à promoção da qualidade das aprendizagens e competências adquiridas pelos alunos.

Sendo assim, quais as intenções que subentendem a gestão do currículo no 1º ciclo?

A questão da gestão flexível de currículo decorre da premente necessidade de proporcionar a todos o sucesso na educação, garantindo que todos os alunos aprendam e sejam competentes, numa clara intenção de combate à exclusão. Pretende-se que os educandos, independentemente das diferenças que os distinguem, adquiram plenamente as competências necessárias através da diferenciação de estratégias de trabalho e da subsequente optimização duma gestão curricular.

Contudo, as discussões teóricas não resolvem os problemas do ensino, pois em boa verdade importa

“saber como se produz, de facto, no plano da construção do saber e da adesão ao trabalho da aprendizagem e respectivo resultado, a apropriação dos diversos condicionamentos dos aprendentes na sua relação com o saber e com a escola” (Roldão, 2000a: 128)

Este é o grande desafio colocado à escola: interpretar o currículo nuclear, ou seja, ampliar a dimensão nacional do currículo em consonância com as características do meio

local em que a escola está inserida e operacionalizar essa intencionalidade através do projecto curricular que se assume como

“o conjunto de opções quanto às aprendizagens que cada escola deve assumir de acordo com as balizas do currículo nacional e o conjunto de opções quanto aos modos, os caminhos, a organização, a metodologia que considere mais adequadas para as conseguir” (Mouraz e Silva, 2001: 77).

2.7.2 – Procedimentos de elaboração, implementação e avaliação

Analizando as perspectivas de diferentes autores acerca do conceito de Projecto Curricular de Escola depreendemos que existem elementos básicos convergentes susceptíveis de serem traduzidos em linhas orientadoras na construção dos mesmos. Assim o PCE pressupõe uma adaptação dos desenhos curriculares estabelecidos a nível nacional orientando o trabalho pedagógico de ensino-aprendizagem na escola bem como nas salas de aula, devendo ser concebido por todos os docentes, em função das características de cada escola.

São muitos os professores que sentem dúvidas e inseguranças na elaboração deste documento, sendo provável que numa primeira fase, reajam demonstrando sentimentos de incompreensão pelos discursos semânticos elaborados por especialistas, sentindo-se um pouco responsáveis por não dedicarem a este trabalho o tempo necessário. Poderão surgir, ainda sentimentos de pouca habilidade quando se apercebem que não são capazes de accionar estratégias adequadas à implementação do projecto (Guerra, 2002a).

O PCE, segundo Guerra (2002a), estabelece os critérios de actuação docente, relativos ao ensino das disciplinas, tendo em conta os valores sustentados pelo PEE e fixa directivas relacionadas com a natureza das funções docentes, os objectivos prioritários do ensino, as metodologias, os critérios fundamentais da avaliação, os critérios de recuperação e os modelos de aperfeiçoamento dos professores.

Tomlinson e Allan (2002) determinam que a concepção de projectos curriculares inovadores carecem de uma orientação sustentada e de elevado nível com a participação de especialistas em desenvolvimento curricular. Este apoio deveria suceder desde a fase de iniciação até à efectiva implementação do processo de mudança, sendo que a fase de execução e de avaliação formal periódica não deveriam ser descuradas. Importa incidir também nos resultados obtidos a partir da transformação das práticas educativas, apesar da complexidade duma avaliação eficaz.

De acordo com a opinião de Leite (2002; 2002a; 2001), a gestão curricular contextualizada compreende algumas acções relevantes a considerar:

- *Reconstrução do currículo proposto a nível nacional, face ao contexto escolar onde vai ser desenvolvido* - ter em conta as características da escola e da sua população e

planificar em consonância com o PEE; definir modelos de organização curricular: tempos, grupos de alunos e de professores, núcleos de problemas, cruzamentos disciplinares; definição de prioridades, conteúdos e actividades; implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas.

- *Trabalho em equipa, procurando articular intenções e acções, de modo a converter acções individuais num sentido colectivo* – rentabilizar o contributo de cada área disciplinar, objectivando uma formação global assente num perfil de competências aceite pela equipa; negociação de modos de acção; definição de procedimentos e momentos de articulação de conteúdos; concretização de estratégias interdisciplinares.
- *Desenvolvimento de iniciativas conducentes à configuração de um currículo mais rico* – construir e implementar projectos independentes do figurino disciplinar em parceria com os alunos e as comunidades escolares e educativas; realizar actividades de enriquecimento (visitas de estudo, clubes do ambiente...); organização de espaços para o exercício da cidadania.
- *Avaliação do projecto curricular concebido e implementado* – organizar procedimentos de acompanhamento do projecto que permitam tomar consciência dos efeitos produzidos, numa atitude de reflexão na acção e sobre a acção; co-responsabilizar os protagonistas do projecto pelas acções desencadeadas com vista à sua avaliação; perspectivar iniciativas para reforçar os aspectos positivos e evitar as consequências negativas; converter a avaliação numa actividade de carácter formativo.

Entre as várias questões relevantes, que na opinião de Tomlinson e Allan (2002), os responsáveis pela implementação destas iniciativas de mudança deverão colocar, destacam-se as seguintes:

- Verificam-se melhorias no aproveitamento escolar dos alunos face à implementação de um projecto curricular diferenciado?
- Os alunos têm vindo a envolver-se mais nas actividades comparativamente ao passado?
- A satisfação dos professores é maior do que era anteriormente?
- Os professores desenvolveram competências mais alargadas no uso de estratégias diferenciadas?

A avaliação do PCE, por outras palavras, a avaliação do trabalho levado a cabo pela escola, não é uma tarefa menos importante, pelo que deve ser considerada como um passo significativo na melhoria da qualidade educativa da escola. Segundo Guerra (2002a), a finalidade primordial da avaliação consiste exactamente no melhoramento da prática que se

realiza na escola. “A avaliação não é um simples apêndice, um adorno, um acréscimo que se coloca no final do processo, se houver tempo, oportunidade e vontade”, razão pela qual importa garantir condições que permitam empregar a avaliação ao serviço da melhoria de qualidade da escola, porque mais importante que avaliar é utilizar essa avaliação em benefício dos valores educativos e das pessoas que mais deles necessitam.

“A avaliação propiciará a compreensão necessária para garantir a rectificação e a mudança. A compreensão de uma realidade tão complexa como a escola não se produz através da análise dos resultados que os alunos alcançam nas classificações” (Guerra, 2002a: 271).

Este autor preconiza a formação de profissionais que sintam necessidade de efectuar esta avaliação, apelando à configuração de equipas que a tornem exequível, exigências que a seu ver, são de longo alcance e ultrapassam as meras recomendações e prescrições oportunistas. O autor define o tipo de avaliação a ser operacionalizado, chamando a atenção para aspectos que, julgamos, devem ser realçados: a necessidade de contextualizar a avaliação, pois não há uma avaliação igual para todos; a relevância dos processos, mais do que os resultados; o dar voz aos participantes em condições de liberdade; as preocupações com o valor educativo no duplo aspecto, pretendendo focalizar a atenção no valor educativo das actividades bem como na forma como são desenvolvidas, numa lógica de valorização relativamente à dimensão genuinamente educativa em tudo o que é feito; a utilização de métodos diversificados para reconstruir e analisar a realidade; o comprometimento com os valores da sociedade. É importante que ninguém tenha o critério exclusivo ou privilegiado da interpretação correcta ou válida da realidade; seria erróneo deixar-se aliciar pela sedução dos números; a utilização de uma linguagem sincera é fundamental; deve partir da iniciativa da escola, numa atitude autónoma, assumida e desenvolvida a partir de dentro; é fundamental que esta avaliação não prescinda da intenção que a justifica, a qual consiste em modificar a prática. Acrescenta que a configuração a que se refere adquire sentido na globalidade das suas características e na coerência estabelecida entre elas, sem perder as referências que fundamentam as necessidades desta avaliação.

2.7.3 – Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma. Perspectivas de mudanças nas práticas organizacionais.

Expressões como “autonomia da escola”, “professores construtores do currículo”, “escola decisora”, “Projecto Educativo de Escola”, “Projecto Curricular de Escola”, “Projecto Curricular de Turma” têm dominado os discursos recentes sobre educação, incluindo os próprios normativos legais que procuram regulamentar os novos processos de

desenvolvimento do currículo. Com efeito, estes conceitos incorporam-se numa nova concepção curricular, tendo surgido a propósito dos novos papéis atribuídos às escolas e aos seus corpos dirigentes e docentes, cujas funções não se restringem ao mero cumprimento das disposições legais que estabelecem o cumprimento de um currículo nacional completamente alheio às diferenças que caracterizam as escolas, quer no que se refere aos contextos em que se inserem, aos recursos de que dispõem, bem como à especificidade da população que as frequentam.

Estes conceitos assumem enquadramento numa nova concepção “*que incorpore e mobilize saberes e recursos que façam da escola uma instituição de vivência e de aprendizagem das culturas e da democracia*” (Leite, 2000b: 12), gerando sucesso educativo para todas as crianças e jovens.

A ideia de projecto aparece ligada às metodologias activas e mais precisamente, à importância da diferenciação pedagógica, à defesa da integração curricular e à necessidade de responder à diversidade da população escolar, conceito que sofreu uma consolidação, recentemente, aquando da nova proposta de organização curricular, seguindo a lógica do modelo da *gestão flexível do currículo*. Segundo Leite *et al* (2002), o conceito de projecto curricular parte da convicção de que a reconstrução do currículo nacional propicia uma melhoria substancial da qualidade educativa pelo facto de contemplar os contextos específicos das instituições escolares.

Se reconhecermos a necessidade de assegurar a qualidade do ensino e a capacidade para corresponder às situações reais, mobilizando os recursos locais, então é evidente que temos de nos aproximar, cada vez mais, de uma nova concepção curricular incorporada na diversidade de situações e na flexibilização de percursos e meios de formação (Leite, 2003).

A escola deixou de ser a única instituição vocacionada para a formação dos educandos, razão pela qual deve, mais do nunca, romper com o isolamento em que tem funcionado, substituindo-o por uma cultura caracterizada pela participação, partilha e cooperação. Por outras palavras, é fundamental que a escola reconheça a importância inerente à concepção e implementação do Projecto Educativo, que atribua significado às várias acções, servindo de plataforma de entendimento entre os professores, entre a escola e a comunidade e os demais agentes da acção educativa.

O Projecto Educativo deve funcionar como mediador dos interesses diversificados dos diversos intervenientes, numa lógica de negociação, que não se resume a uma mera distribuição de papéis, mas mais do que isso, pressupõe uma construção colectiva. Importa repensar a organização escolar e reformular estratégias de mobilização e constituição de

parcerias, contribuindo desta forma, para a edificação de uma verdadeira comunidade educativa, que seja mais do que uma figura metafórica para ser utilizada nos nossos discursos (Leite, 2002; 2002a; 2003).

O PEE expressa a filosofia subjacente à dinâmica implantada pela comunidade escolar, pelo que define princípios, orientações e finalidades, para além de clarificar os procedimentos de gestão e administração em conformidade com a ideologia político-educativa da escola, criando a matriz de suporte que será operacionalizada no PCE e no PCT. Em suma, o PEE manifesta uma resposta educativa global, constituindo o tronco comum, a partir do qual surgem todos os projectos correspondentes às ofertas educativas proporcionadas pela escola (Leite, 2003).

A integração num projecto local de educação e a articulação das políticas nacionais de ensino com as políticas locais é crucial neste processo de autonomia, se tivermos em conta que a escola, tratando-se de uma organização autónoma, possui legitimidade para elaborar projectos próprios, para escolher e decidir (Leite, 2002a).

De acordo com esta autora, o PEE representa uma ruptura com a uniformização e constitui um caminho para a mudança. Clarifica as intenções educativas e a articulação dos diversos promotores que, a partir de um processo de negociação, definem o caminho a seguir. Nesta perspectiva, o PEE expressa um quadro de intenções concebido em volta de um plano operacional.

O Projecto Educativo constitui uma ferramenta preciosa no desenvolvimento organizacional da escola e da sua dimensão, inevitavelmente social, assente numa gestão autónoma do cruzamento de perspectivas dos diversos agentes intervenientes (professores, pais, alunos, outros profissionais ou elementos da comunidade), proporcionando, deste modo, o enriquecimento da cultura escolar (Leite, 2000c).

Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma são expressões mais recentes, cuja utilização

“está associada à ideia de que o currículo (o currículo nacional, mas também o currículo regional e local) tem de ser percebido numa concepção de projecto, portanto, enquanto algo que é aberto e dinâmico, por forma a permitir apropriações e adequações às realidades para que é proposto e onde vai ser vivido” (Leite, 2003: 115).

Nesta perspectiva o PCE e PCT não são mais do que instrumentos de gestão pedagógica da escola propulsores de uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de fazer aprender, promovendo o trabalho cooperativo entre os professores, com o principal propósito de gerar intervenções pautadas pela qualidade e excelência.

Mas, então o que diferencia um PCE de um PCT?

O nível de adequação do currículo nacional proposto por cada um é diferenciado, porque enquanto o PCE define o nível de prioridades da escola e as competências essenciais e transversais em torno das quais será desenvolvido o projecto e os conteúdos de cada área disciplinar (numa análise vertical dos programas), tendo como referência o currículo nacional e o PEE, o PCT contempla as particularidades da turma, permitindo uma articulação vertical e horizontal concretizada em situação real.

“De facto é ao nível do PCT que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos diversos professores dessa turma, por forma a romper com a mera acumulação de conhecimentos e propiciar uma visão interdisciplinar e integrada do saber” (Leite, 2003: 116).

Neste sentido, o PCT é concebido para responder às especificidades da turma, permitindo um nível de articulação (horizontal e vertical) que só em situação real se torna exequível concretizar. Todavia, ambos os projectos curriculares, não obstante terem subjacente o propósito de dar voz aos alunos, devem ser construídos no sentido de *“proporcionarem uma visão global das situações e uma construção interdisciplinar e integrada dos saberes”* (Leite, et al, 2002: 17), para evitar o risco de acontecer *“situações de desaproveitamento de esforços e fragmentação da acções, ao mesmo tempo que se perdem sinergias dos projectos”* (Leite, 2003: 109, 110).

Mais do que o cumprimento de prescrições técnicas, determinadas a nível nacional, supostamente desenvolvidas de forma homogénea por todas as escolas, Alarcão (2000) fala-nos de uma escola reflexiva, que se auto-avalia, desenvolvendo, simultaneamente, um processo formativo. É com este alento que Morgado (2001: 49) coloca uma questão que merece a nossa atenção, partindo da ideia veiculada por vários autores de que os projectos curriculares de escola e de turma são excelentes elementos tradutores das políticas de flexibilização curricular:

“Que outras formas de organização curricular são possíveis nas escolas?”

3 – O DILEMA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA DE MASSAS. DO EQUILÍBRIO À INSTABILIDADE

As nações do mundo, no âmbito da ONU, a propósito da aprovação dos direitos humanos em 1948, não deixaram margem de dúvidas quanto ao direito à educação para todos. A própria Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) é peremptória, quando no seu artigo 2 determina *“é da responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”*.

3.1 – CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA COM SENTIDO. UM PROJECTO PARA CRIANÇAS DIFERENTES NUMA ESCOLA IGUAL PARA TODOS

O reconhecimento do direito à diferença e das consequências positivas que advêm das interacções culturais é um princípio que dificilmente encontra condições de concretização ao nível dos projectos educativos e curriculares, bem como nas práticas dos professores, pois na verdade

“toda a tradição escolar tem apontado para a valorização exclusiva dos produtos da cultura hegemónica pelo que não é fácil romper com esta situação (...) nem é fácil reconstruir um conhecimento que seja de todos e simultaneamente de cada um dos grupos culturais presentes na sociedade” (Leite, 2003: 33).

A autora (2002a: 242) considera que “*uma escola para todos*” em que “*todos são diferentes*” requer dos docentes a capacidade para flexibilizar e inovar, garantindo uma comunicação intercultural, por forma a evitar a despersonalização e aculturação. O acto de aprender constitui uma acção que, embora ocorra em ambientes colectivos, não pode deixar de ser entendido como uma acção singular e pessoal, de acordo com os estilos cognitivos e de aprendizagem dos indivíduos, os seus saberes e experiências em consonância com o património que lhes são legados, incluindo os contextos em que interagem (Cosme e Trindade, 2002).

Contreras (1999) alerta-nos para um conjunto de perversões a que estas mudanças, preconizadas pela autora acima citada, nos podem conduzir, afirmando que nem a oferta nem as capacidades de opção são iguais para todos, pois nem mesmo os recursos se encontram igualmente distribuídos. Leite (2003: 20) também questiona o verdadeiro significado da igualdade na educação escolar, colocando a seguinte interrogação: “*bastará o simples abrir das portas da instituição para se considerar cumprido esse direito?*”

Ensinar, é cada vez mais um desafio face a uma escolaridade que se pretende para todos, apesar de nem todos reunirem as condições para o ambicionado sucesso. Com efeito, o ensino básico, com a duração de nove anos, ao tornar-se obrigatório e gratuito, originou uma enorme heterogeneidade social e cultural, confrontada com uma multiplicidade de novos problemas sociais que passaram para o seu interior, realidade que obriga a repensar a escola no sentido de mudá-la, inovando as suas práticas, mobilizando os actores educativos e estabelecendo parcerias com a comunidade.

“Porque a igualdade pressupõe a democratização da escola, as políticas curriculares não podem conter as normas que discriminam, negativa ou positivamente, os alunos”, sendo que a pior discriminação é aquela que, promovida pelos postulados do liberalismo clássico

através das políticas curriculares, apregoam a homogeneização em nome da igualdade de oportunidades (Pacheco, 2002).

Em termos conceptuais, Arroja (1998) define a escolaridade obrigatória como um percurso escolar básico que concede o acesso a um conjunto de conhecimentos e a determinadas competências sociais que tornam factível a sua integração na sociedade. Pacheco (1998) adverte para o facto da escolaridade obrigatória comportar uma estrutura curricular que não viabiliza a existência de vias distintas de conclusão, pois na sua opinião é fundamental a valorização e a credibilização das diferentes potencialidades dos alunos e da sua inserção na vida activa. Gimeno (2000) acrescenta que a escolaridade obrigatória deve assumir um carácter *multifuncional*, ou seja, uma educação repleta de experiências diversificadas favoráveis ao desenvolvimento das variadas capacidades de cada sujeito.

Foram as exigências de um ensino simultâneo que estiveram na origem da exigência coerciva que imponha processos uniformes de ensino, o qual por sua vez, acentuou de forma significativa a homogeneidade interna da instituição escolar que se vê com dificuldades para responder à diversidade dos seus públicos (Canário, 2001). *“As salas de aula e as escolas raramente estão organizadas para responderem eficazmente às variações em termos de receptividade, interesse e perfil de aprendizagem dos alunos”* (Tomlinson e Allan, 2002: 12).

Se é verdade que uma educação para todos se tenha traduzido, desde logo, numa clara tendência para a uniformização, também é verdade que teve o grande mérito de promover a democratização do acesso à educação. Com efeito, vive-se uma tensão entre a uniformização e a pluralidade nas escolas. Foi uma diversidade de culturas, de meios e de contextos sócio-culturais que a invadiram, colocando em xeque as regras da normatividade e homogeneidade aplicadas ao sistema organizacional escolar, bem como aos processos de ensino-aprendizagem. Roldão (2003c:7) considera que *“a questão da diversidade dos públicos escolares constitui-se assim como o nó central de toda a complexa relação da escola com a sociedade e das dificuldades com que se confronta no seu desempenho educativo e curricular.”*

As nossas escolas instituíram um tipo de organização segundo classes ou turmas, nas quais os alunos são agrupados, de acordo com a idade e o nível de conhecimentos, tratando-se *todos os alunos como se de apenas um se tratasse*” Leite (2001: 47).

Segundo Pacheco (2001), o sistema de funcionamento das nossas escolas baseado em turmas, horários e aulas é característica duma escola tributária de necessidades sociais do séc. XIX que perdura até o momento actual. Não obstante, Morgado (2001) admite as tentativas efectuadas com vista à criação de respostas, assistindo-se a constantes reajustamentos que têm

sido equacionados para fazer face aos complexos desafios duma sociedade cada vez mais exigente.

Vasconcelos (1999:10) testemunha o facto das escolas encetarem esforços na construção da sua autonomia pedagógica e curricular visando a inclusão de todas as crianças e jovens numa comunidade escolar capaz de integrar as diferenças e de atender aos processos individuais e colectivos numa escola aberta a todos “*mas também uma escola para cada um de nós*”.

Mas o que é que a massificação trouxe de novo às escolas? Na verdade, acentuou características já existentes, com mais amplitude e visibilidade, provocando situações de eminente ruptura. Confrontada com públicos heterogéneos, a estrutura estática da escola e dos currículos por ela promovidos, não possuía nem possui respostas adequadas, motivo que justifica os diversos sinais de desequilíbrio, aos quais não podemos ficar indiferentes (Roldão, 2003c):

- Fenómenos de insucesso escolar entendidos como um processo natural e substantivado (Charlot, 1997; citado por Roldão, 2003c);
- Aparecimento de situações disruptivas traduzidas em fenómenos de indisciplina e violência perturbadoras do funcionamento interno das escolas (Troman e Woods, 2000);
- Exigência significativamente reduzida dos níveis de aprendizagem para uma população escolar em risco, procurando atenuar o impacto dos novos fenómenos (estabelecimento de objectivos mínimos, currículos alternativos e definição de novos critérios reguladores do sucesso educativo);
- Efeitos laterais na qualidade das aprendizagens decorrentes desta política, cuja exigência sofre um decréscimo (Caldwel, 2000);
- Coexistência paradoxal destes fenómenos com o progressivo aumento de exigências a nível de qualificações profissionais, as quais tendem a sofrer um processo de desvalorização crescente (Grácio, 1997).

Face a estas profundas transformações entendidas como controvérsias centrais, à volta das quais se debatem aspectos relacionados com o campo teórico e praxiológico do currículo, Roldão (2003c:40) questiona sobre as possíveis transformações qualitativas do currículo para corresponder à realidade actual de forma eficaz e adequada.

Sob um ponto de vista histórico e cultural, o currículo consubstancia sempre uma cultura dominante, ou seja, um consenso dominante, num determinado tempo e contexto, evidenciando o equilíbrio controverso e não raras vezes, injusto entre as culturas, os interesses e os conhecimentos existentes. A escola, enquanto forma institucional caracterizada pela sua

fragilidade e susceptibilidade de transformação, é legitimada com base no princípio de que serve de veículo de socialização e aculturação operacionalizado por um *corpus* reconhecido como *os essenciais a adquirir*, mantendo no entanto, a sua natureza interactiva e renovada pela prática institucional e educativa que desenvolve (Roldão, 2003c).

A diversificação dos públicos escolares terá de activar o desenvolvimento de estratégias de diferenciação curricular apontando para uma melhoria da qualidade real de aprendizagem de todos os alunos “*e não como uma espécie de streaming oculto, em que, a pretexto de diferenciar, se reduz o nível da aprendizagem e de exigência para uns (...) e se acentua a selecção dos que melhor se adaptam à norma*” (Roldão, 1999: 54).

3.2 – OS MOVIMENTOS DE REESTRUTURAÇÃO DAS ESCOLAS. A DIFÍCIL CONCILIAÇÃO ENTRE EXCELÊNCIA E EQUIDADE

“Ah... a escola, do nosso tempo! Sem reformas, sem inovações, sem políticas, sem indisciplina (...) essa, sim, era a verdadeira escola. E mais verdadeira, ainda porque era a escola do insucesso, da meritocracia, do exame nacional, da avaliação rigorosa. Era a escola do professor e não do aluno ou, pelo menos, de todos os alunos.” (Pacheco, 2002:10).

Desde o início da Lei de Bases do Sistema Educativo 46/86 de 14 de Outubro e da implementação do Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro¹⁹, começou-se a assistir a um novo quadro normativo e funcional conducente a uma nova concepção de instituição escolar.

Mas, o progresso social desgovernado que não se fez acompanhar de uma melhoria substantiva das políticas sociais, impeliu-a para uma situação de ruptura culpabilizando-a pelos problemas sociais da sociedade. Iniciou-se um período de enérgica contestação em educação (Apple, 1998), assistindo-se a críticas que classificam o sistema educativo de ineficiente e desaproveitado. A escola e o sistema educativo, de uma forma geral, enquanto instâncias de mediação cultural, nas quais está subentendido um denominador comum mental (Stenhouse, 1997), não é insensível às crises sociais. Assim, quando se discute as responsabilidades sociais assumidas pela escola, há que perceber que essa assunção deve-se, sobretudo ao facto de todos a reconhecerem como um instrumento por excelência de controlo social de fenómenos sociais que nos preocupam no exercício da nossa cidadania (Gamboa, 1999).

¹⁹ Diploma definidor do regime jurídico da autonomia das escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, permitindo alterações dos espaços e tempos escolares.

Vivemos um período de mudanças caracterizado pela rapidez com que ocorrem e pela variedade de recursos e saberes científicos colocados à disposição que possibilitam gerir essa mesma mudança. As instituições, por sua vez, aperceberam-se das suas limitações e possibilidades de acção pela capacidade de intervir sobre a realidade educativa e de melhorá-la substancialmente. Tal visibilidade emerge nos documentos políticos da última década do séc. XX, nos quais se salienta a preocupação de atender públicos cada vez mais diversificados, numa constante procura de excelência e equidade social (OECD, 1999; Delors, 1996).

Na opinião de Leite (2003), a qualidade obtém-se a partir da construção de planos de acção e do incremento de estratégias propícias à efectivação do princípio de uma escola onde todos e cada um têm oportunidade para desenvolver competências diversificadas e uma formação global. Em síntese, é a ideia de uma qualidade democrática que assume um projecto de formação no âmbito das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

Esta concepção referente à construção de uma qualidade não pode ser dissociada do processo de auto-organização, na medida em que as escolas possuem a autonomia necessária para desencadear processos de auto-gestão, quer dos contextos, quer dos recursos disponíveis (Fullan e Hargreaves, 2000).

Com efeito, uma gestão direccionada para a qualidade terá que ser necessariamente, vocacionada para uma *produção à medida* em substituição de *uma produção de massa*, princípio segundo o qual, a massificação dá lugar à individualização e são desencadeados procedimentos que envolvem todos os parceiros, procurando colocar em prática um atendimento diferenciado, que tenha em conta não só os clientes ideais, mas todos, sem excepção (Leite, 2003).

Torna-se fundamental definir a escola em função de uma cultura de diversidade em vez de uma cultura de homogeneidade, de uma cultura de implicação em alternativa a uma cultura de subordinação, de uma cultura de participação que substitua uma cultura de isolamento (Barroso, 1998). De certa forma, Nóvoa (1999) considera que trata-se menos de inovar do que criar as condições organizacionais para permitir a ocorrência de inovações e o desenvolvimento de experiências pedagógicas numa dinâmica transparente de mudança e de inovação.

No parecer de Roldão (1999), a gestão diferenciada e flexível do currículo não pressupõe uma redução ou simplificação do nível de exigências, nem tão pouco significa um reforço da selecção social dos alunos que se aproximam mais da norma. O rompimento indispensável desta lógica deixa-nos um desafio que não podemos ignorar e que nos incita a

educar com qualidade perante a população escolar discente, cada vez mais heterogénea (Roldão, 1999). Mas, esta retórica da igualdade de oportunidades ainda não se faz acompanhar dos discursos de qualidade na educação, embora as ofertas educativas se tenham vindo a generalizar assegurando a universalização da educação básica (Marques, 1999).

A inserção ou a exclusão social afirma-se pelo acesso ou não acesso ao conhecimento, que, segundo Roldão (2003b: 76), marca a diferença na obtenção de êxito a vários níveis: pessoal, profissional e social, razão pela qual é fundamental reorientar o trabalho escolar para *“aquilo que de facto legitima a sua existência social – tornar todos os cidadãos de uma sociedade dita do conhecimento efectivamente dotados das competências que lhes permitirão viver com mais qualidade e inteligência nessa mesma sociedade”*.

Benavente (1999b), aquando da sua intervenção no Fórum *Escola, Diversidade e Currículo*, sublinhou a existência de dois problemas que merecem a nossa atenção: a exclusão, por um lado, e a qualidade das aprendizagens, por outro, acrescentando que as crianças não devem abandonar a escola antes de completarem a escolaridade obrigatória, da mesma forma que considera inadmissível completarem o 9º ano de escolaridade sem terem efectuado as aquisições estruturantes elementares que lhes permitam prosseguir a sua formação.

Lançando um olhar para a outra face desta questão, Barroso (1999a) afirma que o sucesso das alterações curriculares propostas com base nos princípios da flexibilidade não se podem dissociar das mudanças inerentes aos modos de organização das escolas e das suas administrações e às subsequentes transformações nas respectivas organizações pedagógicas. De acordo com o citado autor, uma análise à perspectiva histórica da construção da escola pública possibilita-nos o acesso a indicadores referentes aos problemas com que nos confrontamos, facilitando a obtenção de respostas mais adequadas às suas resoluções. Segundo Barroso (1999a: 81), *“Não há autonomia, sem conhecimento! Por isso é que a autonomia também se aprende...”*. Com esta afirmação, o autor queria dizer que uma das condições essenciais à mudança efectiva da *“gramática escolar”*, é a mudança da cultura que legitima essa estrutura, por um lado, recorrendo ao conhecimento e perícia dos professores e, por outro, à pressão social com a cooperação, não só dos pais, mas de outros elementos da comunidade. No seu entender, esta participação no confronto directo com os órgãos de gestão escolar facilita a construção da verdadeira autonomia da escola.

O autor (1999a: 82) considera, ainda, que esta autonomia só poderá resultar em mudanças na escola quando esta for capaz de colocar em prática uma *“autonomia colectiva”* em oposição a *“uma autonomia individual”*, passando a reger-se, não por uma *“lógica das*

normas”, mas por uma dialéctica do acordo e do comprometimento. Refere também a necessidade de adoptar uma postura que vise a produção e distribuição de produtos, em vez de se resignar a uma “*lógica do consumo de recursos*”.

Barroso (1999a: 83) afirma que os critérios de racionalidade no trabalho pedagógico remontam aos séculos XVIII e XIX, aquando da adopção do “*modo simultâneo*” e do “*modo mútuo*”, decorrentes do crescimento de escolarizados, por um lado, e da necessidade de consolidação de valores e regras sociais enquadradas no processo de escolarização das classes populares e da sua preparação para o trabalho fabril. Tratava-se de ensinar muitos como se de um só se tratassem!

A organização pedagógica da *escola primária* define-se em função de um agrupamento nuclear baseado na “*classificação*” dos alunos e na definição de uma determinada carga horária. Desta forma, Barroso (1999a: 84) considera que a classe, de uma simples divisão de alunos passou a constituir “*um padrão organizativo para departamentalizar o serviço dos professores e o próprio espaço escolar*” correspondente a um valor de “*medida*” e a uma divisão temporal que aferia a progressão escolar do aluno.

Guerra (2002a) questiona a possibilidade de aplicação da dimensão interdisciplinar do currículo, quando se mantêm inalterados os padrões organizacionais que regem a distribuição dos tempos e dos espaços, a selecção das disciplinas e do serviço pelos docentes. Chama a atenção para a atribuição precisa de horas semanais para cada disciplina, atitude desfasada das pretensiosas declarações sobre a globalização. A organização rígida afigura-se, então, como um refúgio conservador que impede o crescimento de uma concepção curricular assente sobre a investigação, a pesquisa e a experimentação.

A *Educação Nova* foi um dos movimentos pedagógicos que criticou este tipo de ensino, procurando alternativas para esta *cultura da homogeneidade*. O que antes era considerado utópico penetrou nos domínios da possibilidade, incomodando realidades pré-estabelecidas entendidas como irrevogáveis (Barroso, 1999a: 85)!

Roldão (1999b) alega que o formato organizativo teimosamente perpetuado pela escola, apesar da realidade consideravelmente diferente em que se encontra mergulhada e da nova concepção curricular perfilhada, originou o impasse em que se encontra a educação básica, a falta de qualidade da educação e o insucesso educativo que continua a comprovar-se visto que a instituição escolar permanece associada a uma lógica programática de ensino vocacionada para a administração de um conjunto rígido e uniforme de conhecimentos.

“Urge (re)quacionar o papel de uma escola obsoleta, desajustada e sobre-regulada, incapaz sequer de reagir (quanto mais de agir), apetrechando-a de meios materiais e humanos que possibilitem a produção de respostas face aos crescentes desafios que se lhe colocam, convertendo-a num lugar atraente e motivador” (Morgado e Paraskeva, 2000: 15).

Segundo White e O'Hear (1996; citados por Morgado, 2001) qualquer alteração substancial relacionada com a escola, não se compadece dos discursos elaborados e pressupõe, inevitavelmente, uma real alteração da estrutura curricular, condição imprescindível ao sucesso educativo. Estas transformações, no parecer de Pacheco (1998), dependem explicitamente de questões relevantes relacionadas com a definição de prioridades curriculares (objectivos educacionais, estabelecimento do perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória), a demarcação de áreas temáticas (favorável à integração curricular entendida como prática de um currículo comum), a edificação de projectos curriculares integrados (enquanto processo deliberado) e um novo contexto para a progressão dos alunos (evitando o natureza periódica da avaliação).

Santomé (2000:11) considera que a mudança da realidade educativa actual deve assentar num *currículo optimista*, que para além de se centrar na maximização das potencialidades alusivas ao conhecimento científico e tecnológico, assim como na preparação dos alunos para o exercício da cidadania, deverá, principalmente, capacitar os jovens estudantes para a possibilidade de “*transformarem as sociedades actuais, os seus modos de organização e distribuição das oportunidades e recursos em que assenta a nossa sociedade*”. O autor preconiza um currículo capaz de superar as barreiras impostas pelo agnosticismo social, pelo vazio intelectual e pelo cinismo político, sentimentos e atitudes que têm marcado o negativismo e a ineficácia na construção de uma sociedade mais democrática, justa e solidária.

Face a esta realidade, Apple e Beane (1997) propõem uma escola democrática pautada por ideais que se subordinam, por um lado, à recontextualização da formação inicial e contínua dos professores, e por outro, a uma reforma convincente a nível da forma e do conteúdo curriculares. Como tal, defendem a livre circulação de ideias e a subsequente actualização informativa; a reunião de condições que permitam resolver problemas individualmente ou colectivamente; a apreensão pelo bem estar comum; a garantia da dignidade e dos direitos dos sujeitos e das minorias; a concepção dos ideais democráticos como um conjunto de valores que conduzem a vida dos indivíduos como povo; a promoção e expansão do modo de vida democrático pela via das instituições sociais organizadas com esse fim.

Elliott (2000), ao integrar o desenvolvimento do currículo nas tendências da mudança social, considera que as alterações actuais das escolas consistem em quatro características, cujo denominador comum assenta na discussão do conhecimento: a negociação de regras, a

continuidade social, o desenvolvimento de qualidades dinâmicas e uma postura crítica e reflexiva perante o conhecimento. Nesta linha de pensamento, a definição de desenvolvimento curricular e escolar caracteriza-se por uma deslocação da ênfase outrora colocada na transmissão de conhecimentos, para dar lugar a uma construção activa de conhecimentos localizados, única forma de permitir aos alunos a vivência aberta do ensino e da aprendizagem, numa lógica de valorização das suas capacidades para criarem as suas condições de vida. As escolas enquanto *comunidades críticas* estão a ganhar um protagonismo cada vez maior no discurso pedagógico, pelo significado que têm vindo a assumir e pelo facto de funcionarem como unidades de planificação, acção e mudança educativa (Guerra, 2002a). Subentende-se que haja uma mudança da própria cultura escolar, pelo que as regras básicas de governação das escolas transformam-se profundamente, acarretando alterações significativas nas práticas comuns (Morgado, 2001).

Guerra (2002a:146) defende um conceito de cultura escolar recriada, num espaço onde tenham lugar uma série de tarefas fundamentais: reconstrução crítica do conhecimento, desenvolvimento de convicções democráticas, desenvolvimento de uma lógica dominada pela racionalidade educativa, abertura ao meio ambiente e promoção de actividades enriquecedoras.

3.3 – ESCOLA MEDIADORA E CENTRO DE DECISÃO CURRICULAR

“centro fundamental de decisão educativa e de gestão curricular diferenciada e contextualizada”. É assim que Roldão (1999:53) define o conceito de escola considerando a complexidade social e a especificidade de contextos que a caracterizam.

A autonomia das escolas, segundo a opinião veiculada por Zabalza (1999), tem funções muito específicas indissociáveis das questões curriculares. Visa ajustar as propostas formativas ao contexto social e cultural em que se inserem e adequá-las às necessidades educativas dos sujeitos, objectivando uma maior implicação da comunidade educativa e social na construção de propostas curriculares.

Para alcançar este propósito, a escola deverá canalizar as potencialidades que a autonomia lhe possibilita para desenvolver um trabalho planeado, por forma a viabilizar a configuração de projectos formativos baseados nos recursos disponíveis e nas características heterogéneas da população escolar e das necessidades educativas a satisfazer (Zabalza, 1999).

Por conseguinte, a autonomia das escolas é uma conquista indiscutível, embora saibamos que os poderes políticos tendam a preservar competências destinadas a legitimar as

iniciativas neste campo, existindo de alguma forma, subterfúgios que visam regulamentar as práticas organizativas das instituições escolares (Zabalza, 1999). Em concordância com esta ideia, Pacheco (2001) chama a atenção para o facto de tendermos a impor modelos organizativos, quando defendemos a autonomia das escolas para organizarem e gerirem os seus próprios currículos.

Na opinião de Contreras (1999) a descentralização curricular só procederá a uma efectiva devolução de poderes às escolas, consubstanciando uma maior capacidade de resolução de problemas por parte das mesmas e dos professores, se forem concretizadas mudanças a nível interno, através das quais é possível construir uma crescente autonomia curricular traduzida numa responsabilização acrescida dos actores curriculares, tanto no que se refere à concepção do currículo, bem como no que concerne à sua implementação. O que se tem verificado é a inexistência de estruturas educativas intermediárias, sem as quais é difícil engendrar políticas transformadoras das condições de ensino, circunstância limitadora da autonomia curricular, que se circunscreve, regra geral, a tomadas de decisão sobre a organização e sequencialização de conteúdos prescritos a nível central.

A deslocação dos centros de decisão curricular do central para o local caracterizaram, especialmente, a década de 90, durante a qual se verificaram fortes tendências de territorialização das funções educativas e o subsequente desenvolvimento de novos contextos particulares dos sistemas educativos (Barroso, 1996;1999; 1999a). Esta nova realidade constitui

“um reconhecimento da nova complexidade dos contextos escolares, crescentemente “ingovernáveis” no quadro da uniformidade caracterizadora da prática curricular da escola, associada a uma estrutura tendencialmente centralista e prescritiva” (Roldão, 2003c).

De acordo com Barroso (1996; 1999; 1999a), o conceito de territorialização do sistema educativo comporta grandes inovações no que se refere à planificação, formulação e administração das políticas educativas, conduzindo à afirmação dos poderes periféricos, à valorização da actuação dos agentes locais e à indispensável contextualização da acção política. Estas tendências que norteiam a política educativa são evidenciadas pelos textos normativos, bem como pela investigação educacional desenvolvida nas áreas da sociologia escolar e da administração educacional.

Pensar a escola enquanto lugar de decisão e gestão curricular pressupõe, indubitavelmente, considerar a prática pedagógica como uma actividade investigativa propensa à mudança e à emergência de uma nova cultura escolar resultante de um trabalho de reflexão e de comunicação entre os intervenientes neste processo (Leite *et al*, 2002). Esta nova acepção de escola e de currículo depende dos professores enquanto principais

configuradores de novas práticas de gestão curricular preconizadas pela política educativa actual (Leite, 2002 e 2003).

Contudo, não esqueçamos que esta mudança de atitude norteadas por “*uma lógica orientada pelos princípios da comunicação, onde todos possam ter vez e voz*” não surge repentinamente, exigindo para além de uma motivação para fazê-lo, uma consciencialização das implicações ideológicas e sociais da nova escola que se pretende (Leite *et al*, 2002: 7). Segundo a autora, o acto educativo identifica-se como sendo um acto social, visto que a escola constitui-se como um sistema organizacional de carácter social, cuja principal função consiste na adequação de respostas face aos desafios lançados pela sociedade. Consequentemente, não basta querer mudar. Mais do que isso, é imprescindível criar novas práticas cimentadas numa cultura colaborativa entre docentes, bem como em novas estratégias pedagógicas (Roldão, 1999).

Da escola já não se exige a mera passagem do conhecimento, actualmente desmedido e acessível através dos multifacetados meios de informação colocados à disposição. Espera-se da escola os “*referenciais de conhecimento e de competências funcionais*” susceptíveis de permitir ao futuro cidadão a inserção no mundo social e profissional (Roldão, 1999: 48).

Barroso (1998) reitera esta posição, defendendo a passagem de uma *cultura de subordinação* para uma *cultura de autonomia*, consubstanciada numa nova cultura institucional estreitamente dependente da capacidade participativa dos professores e demais agentes educativos, bem como das iniciativas desenvolvidas pela sociedade, no sentido de revalorizar e regenerar o papel social das escolas e dos professores.

3.4 – LIDERANÇA E ESTRATÉGIA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

As mudanças culturais preconizadas são difíceis e extremamente complexas, motivo pelo qual, torna-se imprescindível levar a cabo uma reestruturação dos processos de decisão e execução das políticas educativas, sendo fundamental a valorização e afirmação de órgãos representativos da sociedade actual (até ao momento, detentores de poderes periféricos) através da mobilização e participação de agentes individuais e colectivos num trabalho de parceria e redes entre escolas e outras instituições, viabilizando a construção de identidades educativas territoriais e de contextualização política (Barroso, 1999).

Mas, a autonomia subjacente a este processo, em circunstância alguma, pode induzir a uma desresponsabilização financeira do Ministério da Educação e a uma desqualificação das iniciativas pedagógicas promovidas pela escola. Antes pelo contrário, significa usar essa

liberdade para construir caminhos de maior qualidade através da adequação dos discursos nacionais aos contextos locais e aos recursos à disposição da escola (Leite, 2003).

Como conseguir este nível de intervenção?

Barroso (1999) propõe uma desconstrução da realidade presente por forma a possibilitar um trabalho construtivista e procura convencer-nos de que o reconhecimento da heterogeneidade como um recurso valioso é a chave que permite desencadear este processo de mudança cultural em todos os níveis da administração do sistema educativo e em especial, das escolas, portadoras de instrumentos de acção influentes na consolidação dos contextos sociais democráticos que caracterizam a nossa sociedade actual (Projecto Educativo e o reforço da sua autonomia).

Guerra (2002a), por seu turno, estimula a criatividade organizativa no meio escolar afastando as vozes conservadoras que tendem alegar inconveniência na experimentação com alunos, como se a própria actividade tradicional não implicasse experimentar...

Actualmente, as empresas tendem a desenvolver competências de aprendizagem permanente, pois o seu sucesso está dependente da máxima rentabilização sobre a informação disponível, a partir da qual é possível criar e lançar novos produtos e serviços para o mercado. Rodrigues (1999: 71) defende este movimento nas escolas, visto que estas também são *“organizações que aprendem para poderem ensinar melhor”*.

Tomlinson e Allan (2002) consideram que a mudança nas escolas não pode ser dissociada de uma liderança propensa à promoção e estimulação de projectos de diferenciação pedagógica, tornando possível o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Nesta perspectiva, os responsáveis educativos devem, à semelhança do que os professores fazem com os alunos, diferenciar o seu desempenho de liderança junto dos professores.

Estes autores acrescentam que a divulgação das boas práticas pedagógicas e a subsequente promoção da qualidade educativa em larga escala, também constituem tarefas dos responsáveis educativos, pois dinamizar a mudança apenas nalgumas turmas não contribui para a modificação educativa da escola, da mesma forma que promover a inovação somente nalgumas escolas, nada acrescenta às áreas educativas onde se inserem. Por conseguinte, defendem a partilha de conhecimentos e experiências por forma a promover o crescimento participado dos professores. Leite (2003) acrescenta que estas atitudes de partilha pressupõem um envolvimento colectivo, a que não podem ficar alheios os órgãos de gestão das escolas.

As resistências ao trabalho em equipa poderão diminuir significativamente se os professores sentirem satisfação em fazê-lo e obtiverem resultados satisfatórios que os incitem

a iniciar um outro tipo de rotinas relacionais e pedagógicas. É por esta razão que a liderança e a coordenação dos projectos colectivos que envolvem cooperação e partilha entre os professores podem assumir uma importância preponderante no crescimento de uma nova cultura profissional.

Guerra (2002a:160) defende uma coordenação democrática exercida com motivação, considerando que *“a chave do sucesso consiste em ajudar a equipa a elaborar, planificar, desenvolver e avaliar um Projecto Educativo rico e coerente”*. Aponta o saber como outro requisito não menos importante, referindo-se não ao conhecimento da legislação, mas a um outro tipo de conhecimento que se refere aos saberes relativos à dinâmica de grupos, à organização escolar, à psicologia da aprendizagem, à sociologia da educação, entre outros. O poder é considerado igualmente importante, acrescentando que para a acção directiva resultar com eficácia é necessário dispor de determinados contextos organizativos, de uma equipa coesa, de meios suficientes e de autonomia.

Com efeito, a descentralização é uma resposta bem sucedida para responder à crise de legitimação sentida pelo estado, sobretudo quando imperam os ideais da democracia que, ao procurar compatibilizar as liberdades individuais com a organização comum, só reunirá as condições necessárias para subsistir se for capaz de activar a participação activa e aberta dos cidadãos nos assuntos da vida colectiva (Morgado e Paraskeva, 2000).

4 – REINVENTAR A PROFISSÃO DOCENTE. O IMPERATIVO DA MUDANÇA

“Sendo o ensino uma profissão de mudanças, não é possível desenvolver e implementar qualquer transformação educativa sem (re)pensar (n)o papel e n(a) missão de professor, já que este se assume como o garante da construção da mudança” (Morgado, 2001: 54) Este autor lamenta, no entanto, que o professor não esteja suficientemente apetrechado para abraçar as responsabilidades que lhe são delegadas pela actual revisão curricular. Porém, Alves (2000) apela aos professores para não renunciarem à mudança, tendo plena consciência de que ser professor traduz-se num árduo ofício.

Importa reconhecer que, por motivos diferentes, o desencanto profissional dos professores acaba por dificultar uma reflexão produtiva sobre a natureza do mal-estar docente e sobre os constrangimentos inerentes à acção educativa (Cosme e Trindade; 2002).

4.1 – AS MISSÕES (IM)POSSÍVEIS DO PROFESSOR NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS EDUCATIVAS

Cosme e Trindade (2002) são de opinião de que algumas perspectivas anunciadas com a intenção de ultrapassar este mal-estar, poderão incorrer em equívocos conducentes a um estado de maior desalento. Uma dessas perspectivas aborda este fenómeno como algo exterior aos professores, enquanto outra explica esta situação como um problema susceptível de ser resolvido pelos próprios docentes na transformação das suas práticas.

Consideram, ainda, que para abordar esta temática, é fundamental compreendê-la partindo da função do exercício docente em interacção com os alunos e a escola. Em segundo lugar, é fundamental tecer esta abordagem através do reconhecimento do protagonismo profissional dos professores nas dimensões institucional e política, condição necessária para se afirmar um novo tipo de profissionalidade docente e para permitir a construção de uma instituição *“socialmente credível, culturalmente pertinente e politicamente inserida numa sociedade que se afirma como democrática”* (Cosme e Trindade, 2002: 3).

Mais do que nunca, o professor encontra-se numa encruzilhada resultante de enormes tensões produzidas por duas forças opostas. Se por um lado, sofre enormes pressões relacionadas com uma sociedade em crescente mudança cada vez mais complexa, por outro lado, vê-se confrontado com uma escola que se mantém inalterada e profundamente burocrática (Hargreaves, 1998). Face a este cenário de carácter extremamente complexo, Esteves (2002:9, citando Le Boterf, 1997) solicita os professores a desenvolverem competências adequadas às exigências que lhes são efectuadas: *“saber agir com pertinência; saber mobilizar num dado contexto; saber combinar; saber transpor; saber aprender e saber aprender a aprender; saber empenhar-se”*.

A este propósito relembramos as palavras de Saramago (2002) aquando de uma homenagem que lhe foi dirigida no 7º Encontro de Professores de Português, ao fazer alusão às transformações dos métodos de ensino: *“o fundamental é que (cada um (a) de nós) faça uma opção consciente e recuse modas pedagógicas aplicadas às cegas”*.

A vida dos professores nas escolas tem sido marcada por alguma apatia e estagnação, para além de alguma confusão em consequência de mudanças ininterruptas que têm originado comportamentos desapropriados face às prioridades curriculares definidas e às expectativas criadas. Este contexto tem provocado sentimentos de inquietação e de ansiedade nos

professores que se vêm ameaçados por transformações alucinantes às quais não são capazes de responder (Gómez, 1998 e Morgado, 2001; 2001a).

Neste contexto de mudança profunda e permanente os professores vivem num clima de incerteza e angústia face à sua identidade profissional, cada vez mais abalada, gerando reacções de resistência. Morgado (2001: 55) atribui esta resistência à mudança a factores que se relacionam com a formação inicial, como a cultura individualista no trabalho escolar e as graves lacunas existentes a nível da formação contínua que se encontra submetida a um sistema de progressão na carreira, oferecendo formações não condizentes com as reais necessidades dos professores, ao mesmo tempo que procura impor, por via dos normativos, uma prática de gestão flexível do currículo.

Mais do que impor mudanças, torna-se crucial reinventar a escola, os seus objectivos e modalidades de acção numa didáctica autónoma e criativa, onde o professor adopta o papel de produtor de inovações (Canário, 1993).

Tomlinson e Allan (2002:58) destacam as novas funções da escola, quando referem ser necessário preparar os alunos para uma vida diferente daquela vivida pelos seus avós, alegando que *“aquilo que não muda, não cresce, e o que não cresce, atrofia”*, correlação tão verdadeira para as escolas, como para os sistemas, indivíduos e educadores.

A mudança também pode ser entendida como um desafio que nos impele a repensar quem somos e a recriar o que fazemos, gerando sentimentos desconfortáveis que justificam as resistências, até mesmo quando reconhecemos a necessidade em realizá-las, acção tanto mais difícil quanto maior o cepticismo existente. Desaprender formas tradicionais de acção é ainda mais árduo do que aprender novas formas de agir (Leite, 2003).

É utópico conceber a mudança das escolas sem pensar na mudança da sua cultura (Hargreaves, 1998), sendo que este processo não pode ser desligado das nossas crenças, motivo pelo qual, Tomlinson e Allan (2002) sugerem um exercício de reflexão e discussão sobre convicções dos agentes educativos, quer individualmente, quer ao nível do corpo docente ou discente, pois na opinião destes autores, qualquer tentativa de mudança será infrutífera, se não forem tidas em conta as formas de pensar e agir dos docentes e *administradores*.

Benavente (1992: 49) afirma que *“nenhuma mudança educativa pode fazer a economia dos actores colectivos e individuais”*, sem os quais é impensável construir cenários de mudança, pois embora os princípios orientadores da reorganização curricular reúnam consensos, *“o facto é que o projecto agora generalizado se fundamenta numa outra concepção de escola e de educação escolar básica...”* e como tal, requer outra atitude da parte

dos intervenientes no processo, os quais carecem de tempo para reflectir e ajustar-se a uma nova realidade. A diferenciação e a flexibilização curricular requerem que os professores, numa primeira análise se apropriem do currículo, articulando-o a cada contexto, assumindo-se como profissionais insubmissos e responsáveis pelo desenvolvimento curricular.

Morgado (2001) é peremptório ao afirmar que é preciso mais do que isso. É fundamental que se acumulem as condições necessárias, incluindo tempo para o efeito. O mesmo autor (2001a) apela à não fragilização do papel dos professores face a esta situação de mudança, pois, de acordo com as palavras de Gómez (1999: 49), sendo a educação uma *“tarefa inacabável, missão sem fim, espécie de prefácio de toda a vida humana”*, resultará particularmente do empenho e perseverança, da capacidade reflexiva, da confiança e da abertura de espírito, em última análise, da arte de saber ser professor.

4.2 – A CONSTRUÇÃO DE COLECTIVOS DOCENTES: CONDIÇÕES DE SOBREVIVÊNCIA DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS

A democracia não é tarefa fácil e exige uma longa aprendizagem, uma mudança de linguagens, atitudes e práticas. Não é suficiente utilizar um discurso democrático, se efectivamente não se verifica qualquer alteração, mas também de pouco servirá se adoptarmos posturas autoritárias, ainda que sejamos capazes de transformar as práticas (Guerra, 2002a: 115).

Qualquer mudança educativa, por ter um cariz social, não pode ser edificada sem a interacção entre os seus principais actores sociais (Roldão, 1999; Morgado, 2001). Alves (2000) reforça este pensamento, afirmando que o envolvimento dos docentes e a operacionalização de mudanças decorrem menos da necessidade sentida pelos professores e das escolas, do que das estratégias políticas e subsequentes exigências burocráticas. Acrescenta ainda, que a falta de formação relativa aos processos de flexibilização curricular contribui para este quadro fortemente caracterizado pela excessiva produção normativa.

Nas situações em que os modelos são uniformizadores no estabelecimento de competências curriculares *“a introdução de alterações significativas não produz normalmente os efeitos desejados porque não colhe a adesão e participação dos vários intervenientes no processo de desenvolvimento do currículo”* (Morgado, 2001: 42). Para comprovar esta circunstância, o autor assinala a última reforma do sistema educativo português que se restringiu à implementação de mudanças a nível dos programas e do sistema de avaliação, tendo, tal como refere Pacheco (2001b), aprisionado o processo de desenvolvimento

curricular a uma racionalidade técnica imposta pelas decisões centralizadas do Ministério da Educação, não obstante as intenções e os princípios legitimados e valorizados pelos documentos legais.

Por outro lado, Abrantes (2001b) enfatiza as responsabilidades acrescidas que são conferidas aos professores, reflexo de uma maior valorização da profissão docente que, como tal, requerem uma atitude de construção da melhoria das condições de trabalho, nomeadamente do trabalho em equipa, por forma a possibilitar a concepção e implementação de projectos de natureza curricular, o que seria impensável realizar num trabalho individual e isolado, na medida em que *“uma concepção dinâmica, aberta e investigadora do projecto exige uma maior dose de esforço partilhado e de reflexão conjunta”* (Guerra, 2002a: 257).

Todavia, a cultura dos professores é marcada pelo isolamento e pela falta de diálogo, socializados pela própria instituição escolar através de práticas individualistas (Tomlinson e Allan, 2002) sustentadas pela configuração arquitectónica da escola e por uma cultura organizativa e curricular disciplinarizada (Morgado, 2001). Este autor, em tom irónico, alerta-nos para o maior paradoxo que consiste no facto do professor não precisar de abdicar desta prática individualista, pois, enquanto funcionário cumpridor e competente, basta-lhe executar o que está determinado a nível de objectivos, actividades e avaliação...

Na perspectiva de Hargreaves (1998), a colegialidade existente nas escolas é artificial, através da qual se implementa projectos reformistas no sentido de alcançar objectivos estipulados. Gómez (1998:170) denomina-a de burocrática, na medida em que procura *“controlar artificialmente o risco, a aventura e a incerteza que implicam os processos naturais de colaboração espontânea”*.

“O grande desafio da autonomia é uma mudança cultural nas nossas escolas”. Com estas palavras, Barroso (1999:90) quis dizer que os professores, mais do que nunca, não se devem restringir ao cumprimento desenfreado dos normativos aprovados ou à corrida desmedida na prática de eleições, regulamentos, projectos, entre outras tarefas, actualmente exigidas aos profissionais de educação. Mais do que isso, torna-se urgente que os professores construam uma autonomia para além das suas salas de aula, ultrapassando o carácter individual, transformando-o numa autonomia colectiva assumida por toda a escola, num sentido colectivo. *“É um erro crasso pensar que estamos instruídos para sempre, assim como o é achar que basta que cada indivíduo se aperfeiçoe por sua conta para que a instituição melhore”* (Guerra, 2000a: 23). A construção de colectivos docentes, mais do que uma prescrição a adoptar, trata-se de um percurso a fazer sem deixar que obstáculos e resistências encontrados impossibilitem o seu curso (Cosme e Trindade, 2002).

Assim, é importante que os professores prescindam do refúgio da sala de aula, optando por novos espaços educativos e contribuindo para a edificação de uma escola dinâmica e aberta à mudança, pois é contraproducente pensarem que sozinhos são capazes de resolver os problemas de reflexão ao se assumirem como protagonistas de mudança tão somente no âmbito das suas turmas (Tomlinson e Allan, 2002).

Morgado (2001) reforça esta ideia, quando afirma ser imprescindível a adopção de uma atitude colegial por parte dos docentes, com o propósito de elaborarem projectos curriculares a partir de consensos sobre os critérios que devem conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

“Ser professor obriga a que sejamos capazes de encontrar um outro modo de nos realizarmos profissionalmente. Como? Aprendendo, pelo menos, como é que se pode construir colegialmente um percurso que nos permita encontrar as respostas desejáveis ou, então, transitar das respostas desejáveis para as respostas possíveis” (Cosme e Trindade, 2002).

4.3 – PROFESSORES, PAIS E COMUNIDADE: UMA RELAÇÃO A CONSTRUIR

Para além da indiscutível acção docente, Benavente (1992) e Leite (2003) evidenciam o envolvimento dos actores educativos, enquanto parceiros activos imprescindíveis na construção das mudanças, subentendendo a participação dos professores da instituição escolar, bem como dos recursos humanos locais e o envolvimento de outros parceiros educativos. Preconizam o desenvolvimento de uma cultura institucional, mediante a implicação de uma equipa educativa direccionada para a concepção de um projecto comum.

Leite (2003:86) revela a expectativa que nutre pelas repercussões da reconfiguração curricular do ensino básico a nível da *“emergência de processos de participação, individual e colectiva, dos diversos agentes educativos que promovam uma comunicação intercultural”*. Segundo a autora, as escolas e as comunidades precisam encontrar espaços de diálogo onde cada um dos agentes (professores, pais, e outros) possam contribuir para um fim comum que consiste num aumento da qualidade da formação das crianças e jovens, pois a responsabilidade de educar cabe a todos, sem excepção.

A abertura à comunidade e a articulação dos saberes disciplinares em torno de questões da actualidade é outro aspecto primordial a ter em consideração, pois sabemos que um dos principais motivos geradores de insucesso escolar diz respeito ao facto de uma grande maioria dos conteúdos programáticos não terem qualquer sentido para os educandos.

O novo conceito de escola, pressupõe uma outra cultura, um novo olhar sobre as práticas, mas também o estabelecimento de novas relações entre os vários elementos pertencentes aos diferentes grupos sociais: pais, professores, alunos, pessoal auxiliar etc.

Canário (1996:75) diz-nos que a globalização da acção educativa fundamenta-se numa “concertação deliberada da acção dos diferentes parceiros, fortes e autónomos, a nível local: Escolas, Autarquias, Associações Locais, Empresas (...)”. Com efeito, a abertura à comunidade e o subsequente trabalho em estreita colaboração com outros, incluindo as autarquias, as colectividades e as associações, pressupõe a prática de um trabalho integrado ajustado aos recursos, aos saberes, assim como às necessidades de toda uma população, de toda uma comunidade (Benavente, 1999).

Roldão (1999) reconhece os benefícios decorrentes da necessária relação interactiva com os mais diversos parceiros sociais e educativos, independentemente do âmbito geográfico e científico. Trata-se de promover uma dimensão colaborativa de que a escola não deverá negligenciar, se tivermos em linha de conta que esta constitui o centro da acção educativa, sendo responsável pelo desenvolvimento profissional dos docentes e pela gestão integrada dos processos de actuação.

Nesta perspectiva, Barroso (1999: 90) lança um desafio favorável à pretendida mudança cultural da escola, a qual, na sua opinião, não se resume unicamente à mera constituição de órgãos ou estabelecimento de parcerias, segundo uma lógica normativa. Trata-se, sobretudo, de romper esse raciocínio, privilegiando uma lógica de negociação, mediante a criação de instâncias de regulação das diferenças emergentes dos pontos de vista emanados dos diversos parceiros sociais com intervenção participativa na vida escolar.

Na verdade, a escola ainda tem um longo caminho a percorrer para se tornar uma comunidade educativa, pois não passa de uma *federação de interesses* dos mais variados actores da vida escolar e comunitária. Embora tenhamos plena consciência de que o espaço educativo é composto por personalidades diferentes com interesses, igualmente distintos, o que interessa saber é que é possível construir um bem comum local, com base num trabalho de negociação sobre o serviço social público de educação nacional ao nível local, com base nesses pontos de vista divergentes geridos por uma liderança democrática (Barroso, 1999).

Alonso (1999) preconiza uma concepção construtivista e crítica da aprendizagem e do desenvolvimento veiculada, não só pela criação de ambientes educativos favoráveis, mas também, pela abertura ao meio, à comunidade circundante, com o intuito de maximizar a utilização dos múltiplos recursos territoriais e permitir a continuidade educativa entre a cultura escolar e a cultura do quotidiano, tornando possível a simbiose escola-vida.

4.4 – INOVAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO. NOVAS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR

A mudança e a inovação educativa fazem parte integrante dos actuais discursos, quer de teóricos (Fullan, 1993, 2000; Hargreaves, 1998; Fernandes, 2000), bem como de entidades com responsabilidades na definição de linhas orientadoras da política educativa e curricular (OECD, 1997, 1999; Delors, 1996).

A inovação educativa, não sendo um fim em si mesmo, mas um meio que encaminha para a introdução de melhorias no processo educativo, subentende uma igualdade de oportunidades e a obtenção de excelência das aprendizagens. Quando não ocorrem quaisquer resultados a este nível o impacto destas mudanças é limitado ou parcelar (Marques, 1999). *“Cumprir o programa permitindo que só cinco alunos da turma o consigam acompanhar é melhor ou pior do que não o cumprir mas conseguir que vinte alunos o acompanhem?”* (Figueiredo, 2002: 45). A resposta a esta questão provocadora não é tarefa fácil...

Alonso (1999) é de opinião que a perspectiva de reforma por decreto afectou, de forma diversificada, desigual, mas principalmente reduzida, a mudança das práticas imperantes nas escolas. Este quadro espelha o peso das culturas tradicionais e a capacidade de filtragem e mediação que estas foram capazes de realizar face às inovações impostas do exterior, motivo pelo qual, torna-se urgente investir na *reforma-mudança* a partir das escolas, consideradas unidades culturais elementares da transformação e inovação. A este propósito, Pacheco (2002), afirma que as políticas curriculares são fruto de decisões polémicas, já que inovar, não tem sido mais do que um modo de sobrevivência dos governantes em vez de traduzir projectos sociais largamente participados.

“Longe de ser um objectivo, a inovação representa um meio para cumprir finalidades mais amplas” (Tomlinson e Allan, 2002:60). Segundo estes autores, uma grande parte dos professores parece sentir a necessidade de prescrições sobre o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula, nomeadamente, sobre os modos de ensinar, numa fase em que se manifesta a intenção de responder às necessidades educativas individuais dos alunos, motivos pelos quais, a prática da diferenciação pedagógica passou a ser largamente preconizada.

Os sistemas educativos não podem virar as costas à mudança e às alterações pontuais, mais ou menos profundas, que vão ocorrendo na sociedade, justificando-se desta forma, que a partir do século XX o conceito de inovação tenha surgido em estreita relação com a educação

e a promoção de novas práticas nas escolas. A OCDE²⁰ cria em 1968, o CERI²¹ sendo mais tarde estabelecido em Portugal, o Instituto de Inovação Educacional sob a tutela do Ministério da Educação e na Madeira foi criada uma Direcção Regional de Inovação Educativa, organismos actualmente inexistentes.

“Os professores são profissionais que tendem a ser resistentes em relação a inovações perturbadoras de esquemas de actuação que tradicionalmente se sedimentam ao longo ao longo de anos da prática lectiva” (Freitas, 2001: 19). Contudo Perrenoud (2001c) reconhece que o professor, enquanto agente interveniente em ambientes educativos, vê-se obrigado a *agir na urgência e a decidir na incerteza*, para além de ter que *agir na incerteza e decidir com urgência*.

Se, como afirma Perrenoud (2001c) o professor tende a navegar à deriva ou avançar como se de um equilibrista se tratasse, então importa desenvolver competências no sentido de torná-lo capaz para enfrentar os efeitos nefastos decorrentes das situações profissionais geradoras de desgaste e frustração, ou seja, importa saber *sobreviver* (Cosme e Trindade, 2002). A este respeito, Sousa (2004: 68) é de opinião que

“a tomada de consciência crítica relativamente à complexidade do acto educativo, ao contrário do que se poderia esperar, levará o professor dos nossos dias a dela fazer não um motivo gerador de angústias e preocupações, mas o gérmen da sua força como profissional”.

Ora, é precisamente esta tomada de consciência que o conduzirá à sua profissionalidade, fazendo-o passar de agente a actor/autor. Por outro lado, o acto educativo também requer uma pessoa psicologicamente enérgica, madura e realizada *“com um elevado nível de auto-estima e um sentido claro de identidade”* (Sousa, 2004: 68).

De acordo com Freitas (2001), as mudanças, ao contrário das reformas, são imprescindíveis, chamando-nos a atenção para o facto destas resultarem de esquemas conjecturados e pautados por ideais teóricos desligados da realidade quotidiana das escolas, contrariando os professores enquanto cumpridores dessas reformas, para além de considerar que a grande reforma é uma missão impraticável, já que pressupõe, indubitavelmente, profundas alterações sociais que a escola não consegue concretizar. Por outro lado, o autor considera que as mudanças devem advir das necessidades existentes de cada escola, reconhecendo a existência de instituições escolares, cuja qualidade educativa dispensa mudanças, muito menos, quando estas são impostas.

²⁰ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

²¹ Center for Educational Research and Innovation.

A mudança não é um conceito asséptico desprovido de questões éticas, pois consiste num processo que pressupõe uma intenção deliberada, fundamentada numa necessidade de melhoria e em princípios e valores que a legitimam, viabilizando uma orientação estratégica consciente e intencional (Roldão, 2003d). Porque, mais do que reagir, importa que os professores se predisponham à mudança para, numa fase posterior, tomarem as decisões ajustadas aos contextos, tendo plena consciência de que a profissão docente é uma profissão humanista, dotada de perplexidades e paradoxos e de impossibilidades, tal como a caracterizou Perrenoud (2001).

“A inovação aparece como uma capa sedutora para as mudanças necessárias nos sistemas educativos” (Freitas, 2001:18). Mas, as mudanças aceleradas que a sociedade nos impõe não se compadecem das fraquezas e exigem de nós o desenvolvimento de atitudes reflexivas, colaborativas e investigativas (Alonso, 1999). As mudanças alusivas ao pensamento e às crenças, não obstante serem das mais lentas e profundas, caracterizam-se pela sua eficácia. Na opinião desta autora, a inovação curricular está estreitamente dependente do desenvolvimento profissional dos professores, bem como do desenvolvimento organizacional das escolas, enfatizando a necessária potenciação de culturas colaborativas nas escolas, na tentativa de criação de comunidades de vida e de aprendizagem. Trata-se de um processo evolutivo que requer tempo, apoio e supervisão para permitir uma mudança organizada e induzida.

A inovação está necessariamente associada a um processo de ruptura seguido de uma renovação da acção e estabilização da mudança efectuada, tanto no que se refere aos aspectos práticos, bem como no que diz respeito aos aspectos teóricos. Inovar, no entender de Roldão (2000a:139) *“significa romper com equilíbrios estabelecidos, criar novas linguagens, em última análise, desafiar o poder estabelecido quando o professor reivindica a sua autonomia e auto-determinação na acção profissional”*.

“A ele, professor, caberá concretizar a promoção educativa de cada um, sem desvalorizar cosmovisões localizadas e pessoalizadas” A ele pertencerá a tarefa de resolução em campo de conflitos entre a globalização e a diversidade numa lógica de respeito pelas identidades e particularidades regionais, locais e pessoais concorrendo para a consolidação da integração e harmonia social (Sousa, 2004: 143).

Segundo Casanova (1999), a gestão flexível do trabalho na sala de aula constitui um dos pré-requisitos fundamentais para diferenciar as ofertas educativas na sala de aula, enfatizando o abandono de rotinas enraizadas nos sistemas educativos institucionais, enquanto Roldão (2003c: 57) chama a atenção para a especificidade do modo de aprender de cada

sujeito, cujo funcionamento não deve ser lido à margem dos contextos curriculares, propícios à aprendizagem e à dimensão interaccional e transaccional do acto de aprender no contexto da escola, designadamente no que diz respeito ao *“conteúdo cultural, de linguagem e de organização dos processos de aprender, que são diversos dos da aprendizagem espontânea, ou noutro tipo de contexto”*.

Na perspectiva da referida autora, não basta realizar um ensino bem feito para que a aprendizagem ocorra facilmente, pois coexistem outros factores inerentes ao próprio sujeito, como por exemplo, a motivação e o compromisso, os quais interferem directamente na interacção curricular, constituindo, igualmente, objecto de acção formativa intencional da escola.

Com efeito, o acto educativo é extremamente complexo pois desenrola-se num cenário muito vasto onde interagem variáveis diversificadas emergentes dos sistemas político, ideológico, filosófico, religioso, económico, etc., razão pela qual Sousa (2004) reflecte a escola no âmbito da organização curricular, mas também em termos epistemológicos.

As tendências que têm sido assinaladas no sentido da construção de respostas educativas mais ajustadas conduzirão ao desenvolvimento de novas competências (Alarcão, 1998) e ao reforço da profissionalidade dos docentes entendidos como verdadeiros especialistas de ensino e portadores de competências profissionais que lhes permitam analisar, reflectir e tomar decisões contextualizadas de forma fundamentada sobre as situações concretas de cada aluno (Roldão, 1999, 2000).

A aposta no desenvolvimento do professor enquanto pessoa em termos culturais, sociais e éticos, torna-se no parecer de Sousa, (2004: 50) um requisito essencial. Trata-se de valores e atitudes: *“o saber estar e o ser, a recuperar terreno sobre o ter”*, valorizando o amadurecimento psicológico do professor e a sua realização pessoal que lhe permite dar ao *outro* aquilo que ele precisa.

4.5 – DIFERENCIAÇÃO EM PROSPECTIVA. CENÁRIOS DE DIFERENCIAÇÃO OU A DIFERENCIAÇÃO COMO CENÁRIO?

A retórica da diferenciação tem vindo a assumir um papel marcante nestas últimas duas décadas, evidenciado pelos recentes discursos legais produzidos nos últimos anos, sem que corresponda a uma apropriação praxiológica coincidente, já que se continua a verificar a predominância de práticas caracterizadas por uma lógica curricular e organizativa pautada pela uniformidade (Roldão, 2003c).

Muitos foram os autores que manifestaram interesse sobre esta temática, destacando-se Dewey (1964); Piaget (1970, 1986), Bruner (1960), e mais recentemente, Brooks e Brooks (1993), Erickson (1998) e Wiggins e McTighe (1998, citados por Tomlinson e Alann, 2002). Efectivamente, a temática da diferenciação curricular ocupa um lugar central nos debates curriculares, desenvolvidos pelos teóricos críticos e pós-críticos do currículo, na segunda metade do século XX, entendida, no parecer de Roldão (2003c) como uma questão intransponível e ambígua, lançada nos dias actuais, ao nosso sistema educativo. Com efeito, como poderá a escola, enquanto instituição curricular, concebida para uniformizar e lidar com públicos homogéneos, actuar eficazmente face à diversidade de contextos e pessoas, *“diversidade que constitui, no tempo presente, e no futuro previsível, o seu contexto inevitável de acção?”* (Roldão 2003c:12).

A diferenciação pedagógica compreende a prestação de um atendimento às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, contrastando com o modelo típico de ensinar todos os alunos de uma turma como se possuíssem características semelhantes (Tomlinson e Allan, 2002). Mais do que uma estratégia, a diferenciação constitui uma outra forma de entender o processo de ensino-aprendizagem, tendo como pressuposto que a aprendizagem emerge do indivíduo e não de algo exterior. Por esta razão, é fundamental saber o que interessa ensinar, tendo em conta as especificidades intrínsecas de cada aluno, sendo, igualmente importante, avaliar as formas de desenvolvimento de aspectos comuns.

A diferenciação curricular tem ganho, cada vez mais, na retórica política e educacional, a conotação de receita milagrosa, capaz de resolver os problemas de aprendizagem dos alunos. *“De certa forma, o conceito opera como um catalisador da maioria das problemáticas hoje em debate no campo do currículo, aqui considerado enquanto núcleo fundador da prática institucional da escola.”* (Roldão, 2003c: 9). Contudo, a autora alerta-nos para o grau de complexidade que este conceito comporta e incita-nos a desmontar as razões que conduzem a uma tendência generalizada e redutora do seu uso, para poder agir de forma mais adequada na acção profissional e institucional.

De facto, é sabido que uma grande variedade das problemáticas educativas se concentram nas questões da diversidade dos alunos, no âmbito da massificação escolar e na subsequente necessidade e, ao mesmo tempo, dificuldade em proporcionar respostas educativas adequadas às novas funções sociais atribuídas à escola (Roldão, 2003c). Face aos desajustes resultantes desta situação, o sistema educativo foi criando novas formas de assimilação na tentativa de salvaguardar a continuidade da instituição escolar (Delors, 1996).

Incluem-se as medidas de carácter curricular definidoras de exigências variáveis de acordo com alguns factores estabelecidos a nível dos objectivos, dos conteúdos e dos critérios de avaliação.

A respeito de algumas políticas de diferenciação curricular, especificamente, no que se refere à definição de *objectivos mínimos* (diferença enfatizada no nível das aprendizagens) e, mais recentemente, à criação de *currículos alternativos*, com a modificação e simplificação do currículo comum orientado para aprendizagens de natureza essencialmente prática e alegadamente mais acessível (diferenciação por nível e por natureza das aprendizagens), Roldão (2003c:27) considera que estas estratégias de diferenciação curricular, não obstante, permitirem obter alguma eficácia remediativa episódica perante situações de risco, não são, no seu entender, estratégias de efectiva diferenciação, mas consistem num *nivelamento hierarquizado* de caminhos curriculares com ofertas educativas questionáveis a nível dos potenciais democratizantes que encerram, envolvendo grandes custos na qualidade das aprendizagens granjeadas pelos alunos.

Estas soluções visam a melhoria das aprendizagens possíveis (Canário, 2001) e reflectem a responsabilidade assumida pela escola na sustentação deste tipo de opções, se bem que as deficiências ocorridas no processo de aprendizagem sejam tendencialmente atribuídas aos próprios alunos, às suas condições e contextos, e raramente imputadas à escola, aos conteúdos de aprendizagem, às metodologias de ensino, bem como à organização do trabalho escolar, razão pela qual, são opções frequentemente utilizadas com custos elevados, apesar dos resultados pouco significativos e limitados (Roldão, 2003c), para além de, paradoxalmente, constituírem a perpetuação da desigualdade no acesso e uso do conhecimento social e cultural imprescindíveis à inclusão social. Tais políticas educativas tendem a perdurar os moldes actuais de funcionamento da escola “*em pequenos territórios alternativos, mantendo inalteradas as estruturas dominantes da prática docente e da macro e micropolítica curricular*” (Roldão, 2003c: 29).

Roldão (2003c) considera que estas medidas resultam em insucessos pelo facto de se pautarem por uma lógica social legitimada pelos anteriores contextos sociais do passado, desadequados ao tempo actual, privilegiando uma formação composta por tarefas concretas e práticas, em detrimento dos conhecimentos, completamente desajustadas à realidade actual e futura da nossa sociedade (Rodrigues, 2001; Cortesão, 2001; Canário, Alves e Rolo, 2001).

O conceito de diferenciação poderá ser operacionalizado em função de três níveis pautados por diferentes linhas de concepção, que dizem respeito ao plano de acção em que funcionam (sistema, escola, turma, aluno) ou à sua natureza e finalidades. Os níveis a que

Roldão se refere (2003c) são: o *político*, com repercussões na organização diferenciada do sistema educativo; o *organizacional*, nomeadamente no que se refere às exigências desiguais relativamente a um mesmo currículo escolar; o *pedagógico-curricular*, designadamente no que diz respeito às estratégias diversificadas, caminhos e formas de gerir o ensino e promover a aprendizagem, face a conteúdos comuns. Em todos estes níveis está subjacente uma tensão entre a função niveladora que privilegia a função social e uniformiza o currículo e a função diferenciadora da escola atenta aos percursos individuais e aos contextos distintos em que os aprendentes efectuem as suas aprendizagens.

Casanova (1999) enfatiza os aspectos relacionados com as questões metodológicas, bem como com os procedimentos da avaliação. Embora os estabelecimentos escolares não estejam sujeitos a directrizes metodológicas específicas, a verdade é que as opções efectuadas só adquirem sentido se forem congruentes com os objectivos e conteúdos delineados. Todavia, na prática não se verifica a aplicação de metodologias diversificadas que permitam complementar as explicações com a actividade individual e em grupo, pois *“não será possível aos alunos trabalhar com diferentes ritmos e diferentes estilos, se o devem fazer de um modo tradicional: todos ao mesmo tempo, ao mesmo ritmo, com as mesmas motivações e igual forma de aprender”* (Casanova, 1999: 125).

Na sua opinião, o aluno aprende, não tanto pelo que ouve, mas principalmente, pelo que faz, situação determinada pelo modelo pedagógico colocado em prática. Acrescenta que, face a esta lógica, muitos dos objectivos propostos, em termos de competências esperadas, requerem uma metodologia activa e combinada, sem a qual nunca serão alcançados. Assim sendo, a metodologia também é conteúdo de aprendizagem *“porque se aprende fazendo, e o modo de fazer, o caminho para chegar aos objectivos é constituído pelas estratégias metodológicas adoptadas”* (Casanova, 1999: 125). Como tal, apela à realização de um maior número de actividades de natureza e complexidade diversificadas, de acordo com as diferenças encontradas em cada aluno.

Com efeito, Tomlinson e Allan (2002) enfatizam a diversidade dos alunos, cuja visibilidade não pode ser negligenciada, apontando três motivos que fundamentam a necessidade de adopção de uma intervenção pautada pela diferenciação pedagógica:

- Os alunos diferem quanto à receptividade para trabalhar, de acordo com as competências propostas;
- O grau de motivação de cada aluno é determinante para a realização de aprendizagens;
- O perfil de aprendizagem de cada aluno deve ser valorizado pelos professores que deverão ter em atenção factores condicionantes inerentes ao próprio aprendente, tais

como: o sexo, a cultura, os estilos de aprendizagem, o talento ou o seu tipo de inteligência.

5 – ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: A FORMAÇÃO COMO PROJECTO

O discurso que temos vindo a desenvolver ao longo deste trabalho, exaltando aspectos tão importantes como a diferenciação pedagógica, a adequação das respostas educativas às situações diversificadas, a autonomia das escolas, a flexibilização curricular e a integração e contextualização curricular carecem de uma desmontagem e de uma reconstrução, pois os discursos políticos apontados nesta direcção não produzem mudanças, correndo o risco de legitimarem passividade. *“O discurso ilumina e clarifica os sentidos, mas só se operacionaliza em acção se, e quando, for interactuante com a capacidade dos sistemas, das comunidades científicas, das escolas e dos profissionais para agirem lúcida, reflexiva e inteligentemente no sentido de o apropriar ao nível da práxis”* (Roldão, 2000a: 131).

5.1 – FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NUM PROCESSO DE MUDANÇA DE CARÁCTER SISTÉMICO

Quando abordamos a questão da formação de professores para uma educação intercultural, forçosamente teremos que considerar o desenvolvimento de competências que lhes permitam configurar e implementar projectos que adaptem o discurso oficial às especificidades locais e ao mundo onde vivemos, ou seja, parafraseando Leite (2003: 45), *“que tornem significativo para quem aprende os conhecimentos seleccionados pela escola e os processos dessa aprendizagem e criem condições para o exercício activo da cidadania”*.

Darling-Hammond (1997, citado por Tomlinson e Allan, 2002) acredita na urgência de um projecto de desenvolvimento profissional a ser levado a cabo pelas escolas que aspiram à eficácia e sucesso das suas ofertas educativas à semelhança das empresas americanas que, para fazer face à concorrência e à mudança, tendem a investir cada vez mais nos seus recursos humanos. Sendo assim, Tomlinson e Allan, (2002), acreditam que a formação contínua não pode estar desligada das necessidades particulares de cada professor, das suas percepções e níveis de escolaridade leccionados. No entender dos autores mencionados, a especificidade dos modelos e os exemplos animam as práticas e elucidam os docentes na identificação das suas próprias questões e necessidades, fomentando a implementação de projectos. O impacto

da formação eficiente do pessoal docente, em meios escolares motivadores, pode mudar a prática docente em direcção a rumos mais desejados.

Tomlinson e Allan (2002) são de opinião que os planos de formação contínua dos docentes devem integrar administradores escolares e outros responsáveis distritais num trabalho de parceria. Salientam também, que a formação contínua baseada em projectos de diferenciação pedagógica deve promover um currículo significativo e de elevada qualidade, caso contrário, qualquer tentativa de diferenciação perderá significado.

Os desafios de mudança requerem uma reconfiguração alternativa dos actuais desenhos da formação inicial e contínua. Para concretizar este objectivo, terá de ser o próprio Ministério da Educação a assumir responsabilidades com vista à regulação do processo formativo, quer utilizando mecanismos de monitorização dessas acções, quer encetando esforços no sentido de construir respostas de formação capazes de satisfazer as efectivas necessidades de formação dos professores e das escolas.

Leite (1995: 23) acredita que *“a escola só muda se tiver condições institucionais e materiais que viabilizem a mudança e se forem despoletados mecanismos de formação contínua que propicie essa mudança”*, razão pela qual os professores não se devem sentir responsáveis pelas dificuldades inerentes à implementação de inovações e à subsequente produção de respostas diferenciadas.

Por outro lado há quem defenda a necessidade de assumir a imprevisibilidade e a diversidade que caracterizam a nossa sociedade a vários níveis: social, cultural, económico e educativo, características da pós modernidade que marcam cada vez mais os novos discursos sobre a educação (Silva, 2002a), cujas palavras-chave são: inovação, autonomia, formação contínua e reflexão partilhada, exercício da colegialidade, investigação-acção, construção de projectos associados à identidade local, diferenciação curricular e currículos alternativos.

De acordo com Figueiredo (2002), a formação é, simplesmente, um direito adquirido dos docentes. Todavia, Perrenoud (2000) considera que a verdadeira formação transcende os sistemas formais de formação de professores, sendo que a formação contínua é uma das competências que qualquer professor deve desenvolver, através de um plano individual ou de uma negociação em grupo.

Garcia (1999:26) diz-nos que a

“formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos, através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa”.

O principal objectivo consiste na aquisição de novos conhecimentos, competências e disposições profissionais (elementos básicos do currículo formativo) com repercussões

directas na qualidade do ensino, dos currículos, da escola e, em última análise, na educação dos alunos. Para o mesmo autor, este conceito contém a ideia de processo, ou seja, de evolução relativamente às aprendizagens efectuadas e ao subsequente desenvolvimento de competências profissionais que decorrem de forma organizada e sistemática, considerando que as diferenças existentes deverão ocorrer a nível de conteúdos, focos ou metodologias.

Considera, ainda, as possibilidades de formação individual ou em equipa, destacando esta última modalidade, já que para além de ser mais motivadora, proporciona as mudanças, pois desenvolve-se a partir de um grupo de professores que actuam em função das suas necessidades e centros de interesse. Como tal, os professores não devem formar-se exclusivamente para o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula, pois cada vez mais são chamados a realizar tarefas comuns que requerem trabalho colaborativo, como acontece com os projectos curriculares de escola.

Roldão (1999) reclama uma evolução da nossa prática institucional e profissional e defende uma nova concepção de formação que não se restrinja a situações pontuais ou a cada uma das alterações ocorridas no sistema escolar. De acordo com esta perspectiva, a autora aconselha o desenvolvimento de iniciativas colaborativas contextualizadas e dinamizadas pelos próprios docentes ao longo dos seus percursos profissionais, permitindo-lhes a aquisição de competências facilitadoras do exercício de formação contínua.

Leite (2003), por seu turno, reivindica uma formação de professores ligada à ideia da autonomia das escolas e da existência de um projecto curricular levado a cabo por um professor investigador, entendido como um elemento activo na configuração do currículo. Segundo Silva (2002a), a própria legislação aponta para a dinamização de práticas de formação pautadas por princípios essencialmente analíticos, críticos, reflexivos e práticos (Decreto-Lei nº 46/86²², artigo 35, nº 1; Decreto-Lei nº 344/89²³, artigo 26, nº1).

As práticas de formação contínua devem integrar não só a racionalidade técnica, mas principalmente a racionalidade prática e crítica que possibilitem a sua actualização permanente, sem privilegiar a aquisição de qualificações, mas valorizando, essencialmente, o desenvolvimento pessoal e social, cuja dimensão se constrói a partir da partilha de

²² Lei de Bases do Sistema Educativo com alterações introduzidas pela Lei nº115/97 de 19 de Setembro.

²³ Diploma que aprova o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário. Define ainda o perfil profissional destes docentes e traduz a importância atribuída à formação contínua, consagrando também como vector fundamental o princípio de que a dimensão de investigação e de inovação constitui uma componente permanente na formação e actividade profissional.

experiências e da análise intercomunicativa como resultado de um trabalho de reflexão (Schön, 1987).

Modalidades como as oficinas de formação, os projectos e os círculos de estudo, constituem exemplos potenciadores da mobilização e iniciativa dos professores que se baseiam nos seus contextos de trabalho. Estas modalidades favorecem a articulação entre o poder formal e o conhecimento não formal decorrente da experiência (Usher e Bryant, 1992). Todavia, as práticas de formação de professores teimam em valorizar os cursos, módulos e seminários conduzidos por uma racionalidade técnico-instrumental “*fundamentalmente orientada para a exterioridade dos formandos*” (Silva, 2002a: 134).

Reconhecendo o valor empírico dos saberes pedagógicos, Altet (2001: 33) considera que o caminho indicado consiste na articulação dos processos de acção/ formação/pesquisa, cuja análise permite a produção de saberes formalizados. De acordo com o seu parecer, a análise das práticas é um procedimento formativo assente na análise e na reflexão das práticas vivenciadas, produzindo saberes sobre a acção, para além de propiciar os saberes de acção. A autora apresenta algumas sugestões relativamente a dispositivos mediadores “*como videoformação, verbalizações de recordações por estímulo ou entrevistas de esclarecimento que favoreçam a verbalização, a tomada de consciência e de conhecimentos*”. Este processo alimenta-se a partir de uma *trialéctica prática-teoria-prática*.

Não restam dúvidas acerca da necessidade de domínio de saberes para ensinar. De qualquer forma, para além dos saberes referentes às disciplinas, permanecem algumas ambiguidades quanto aos outros saberes “*pedagógicos, didácticos, relacionais, psicossociológicos; saberes profissionais; saberes da experiência, saberes implícitos*”. Além desta imprecisão conceptual, é consensual o facto dos saberes dos professores serem de natureza plural, cuja integração ocorre de formas personalizadas e específicas. (Paquay, Altet, Charlier e Perrenoud, 2001: 213).

A propósito desta complexidade inerente ao processo formativo, Garcia (1999: 22) considera a existência de uma dimensão pessoal inerente ao desenvolvimento humano e uma vertente técnica, realçando que “*é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos*”, pois é a sua motivação e capacidade de formação que desencadeiam este processo. Em complemento a este raciocínio, Paraskeva (1998b) reclama uma formação de professores que lhes permitam desenvolver uma consciência crítica e competências de reconstrução curricular, no sentido de proporcionar a elaboração de uma matriz de saberes ajustados aos interesses da sociedade, desvinculando-se da ideia de sedimentação do monopólio do poder.

Tomlinson e Allan (2002) afirmam que a colaboração entre professores e especialistas é fundamental, visto que nenhum docente é capaz de apreender todos os conhecimentos especializados que possam atender as especificidades de todos os tipos de alunos, desde aqueles que revelam graves dificuldades de aprendizagem, passando por uma diversidade de alunos oriundos de universos culturais tão diferenciados, como aqueles que aprendem com uma facilidade surpreendente...

O recrutamento de professores reformados para supervisionar projectos de diferenciação pedagógica constitui uma possibilidade para maximizar as potencialidades de uma experiência profissional acumulada, cujo valor incalculável não deve passar despercebido (Tomlinson e Allan, 2002). Apoiar a participação de professores bem sucedidos em conferências é outra estratégia possível, a qual poderá renovar energias de professores menos experientes, sendo igualmente importante o reconhecimento manifesto do crescimento e dos esforços desenvolvidos pelos professores na construção de novos caminhos.

5.2 – ESCOLA REFLEXIVA E DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL: QUE NOVAS FUNÇÕES SUPERVISIVAS?

O conceito de pedagogia problematizadora advogada por Freire (1972: 99) indiciava uma vertente reflexiva, quando se referia à atitude do professor, enquanto alguém que “*refaz constantemente o seu acto cognoscente na cognoscibilidade dos educandos*”.

Os conceitos de professor investigador (Stenhouse, 1997) e de prático reflexivo (Zeichner, 1993; Schon, 1992; Marcelo, 1996) têm vindo a exercer uma influência determinante na concepção de professores enquanto configuradores do currículo e decisores na adequação do currículo às realidades locais, questionando o que ensinam, como ensinam e de que forma contextualizam a função social que desempenham, na qualidade de *intelectuais transformativos* (Giroux, 1990).

No parecer de Guerra (2002a), a investigação sobre a prática profissional decorre da perplexidade ou da incerteza dos profissionais, pois o motor da transformação é a dúvida que conduz à reflexão rigorosa, que por sua vez, produz decisões. O autor refere-se a uma reflexão informal e pouco sistematizada, que pressupõe, sobretudo a compreensão de conflitos, ultrapassando a mera resolução dos mesmos.

A profissão docente encerra aspectos específicos fundamentais e determinadas práticas que requerem uma renovação permanente dos saberes ao nível da formação contínua (Pargana, 2001). Todavia, na opinião de Leite (2003), lembrando Ardoino (1980), a real

transformação só é factível mediante uma racionalidade crítica apoiada numa articulação entre a auto e a hetero-formação e intervenções elaboradas, coerentes e alicerçadas numa reflexão nas práticas e sobre as práticas, nas teorias e sobre as teorias. Trata-se de um conhecimento arquitectado, naquilo a que Schön (1994: 83) denomina por “*reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção*”, posição igualmente sustentada por Nóvoa (1992) ao preconizar práticas de formação de professores centradas nas escolas e balizadas por uma matriz ecológica, que não dissociam os contextos de acção dos contextos de formação, já que as escolas e os professores são efectivamente autores das mudanças.

Alarcão (2001:13) sublinha a expressão “*escola reflexiva*”, partindo do conceito de “*professor reflexivo*”, para enfatizar uma “*organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura*”, confrontando-se com o desenvolvimento de actividades através de um percurso tão avaliativo quanto formativo. A este respeito, Pacheco (2001) afirma a necessidade de questionamento de algumas verdades imutáveis, no sentido de reelaboração da nossa cultura pessoal e profissional, invocando a reflexão em oposição ao academismo que caracteriza as nossas práticas de formação.

A este propósito Santiago (2001) considera que somente as organizações escolares que se disponibilizam para aprender, conseguem enfrentar os desafios e romper com rotinas instaladas, transformando-as em *escolas curricularmente inteligentes* (Leite, 2003).

Os professores não possuem uma cultura reflexiva, disponibilizando muito pouco tempo para a reflexão, observação ou discussão sobre a sua profissão, atitude extremamente redutora e impeditiva do seu desenvolvimento profissional. Roldão (2003b: 26) considera que o professor, na sua prática profissional incorre em contradições que se afastam dos ideais defendidos, pelo que admite a necessidade de sublinhar estas possíveis incoerências, com a intenção, não de denegrir a imagem do professor, mas de possibilitar a “*tomada de consciência deste processo que ocorre de forma subterrânea, quase invisivelmente, (...) para ser capaz de pensar a acção mais criticamente e poder mudá-la no sentido de uma melhor qualidade e eficácia*”.

A prática pedagógica assume especial relevo na formação de professores, na qual o papel do supervisor é determinante pela influência que exerce no desenvolvimento profissional do docente. Torna-se cada vez mais urgente que os professores se apercebam de que o processo de formação docente ultrapassa a fase de formação inicial e diz respeito a um trabalho continuado ao longo da carreira. Tomlinson e Allan (2002: 128) consideram que as formações contínuas caem em saco roto se não servirem para os professores aplicarem os

conceitos aprendidos e as competências adquiridas, razão pela qual, “*a supervisão e consulta devem fazer parte das múltiplas opções neste nível básico do desenvolvimento profissional*”.

Wallace (1981), referenciado por Vieira (1993) reconhece duas possibilidades para abordar os papéis exercidos pelo supervisor. Numa perspectiva *prescritiva*, este é um modelo a seguir, constituindo uma autoridade. Por outro lado, numa perspectiva *colaborativa*, o supervisor desenvolve uma acção de co-responsabilização e de ajuda através duma prática de reflexão possibilitando ao professor um trabalho autónomo.

Outra abordagem, a do *modelo reflexivo* inspira-se no modelo de supervisão clínica defendido por Goldhammer, (1969) e Cogan, (1973) nos EUA (citados por Amaral *et al*, 1996). Os seus princípios assentam na colaboração prestada pelo supervisor, com o propósito de ajudar o professor a melhorar a sua prática pedagógica, procurando promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Neste sentido, o supervisor assume o papel de coadjuvante do processo de reflexão do formando, que desta forma toma consciência da sua prática pedagógica, sobretudo dos problemas que enfrenta, facto que lhe propicia a implementação das estratégias mais adequadas à resolução dos mesmos.

Schön, (1987) defensor da prática reflexiva, preconiza uma ligação harmoniosa entre os referenciais teóricos e a prática, cuja relação circular assenta numa teoria que ilumina a prática e numa prática que questiona a teoria. A esta concepção, subjazem algumas noções fundamentais que convém realçar:

- *O conhecimento na acção* decorre no momento da actuação pedagógica e produz a reformulação dessa acção, motivo pelo qual corresponde a um processo dinâmico.
- *A reflexão na acção* desenvolve-se no decorrer da prática com as reformulações necessárias às situações novas.
- *A reflexão sobre a acção* consta de um olhar *a posteriori* com a intenção de realizar uma retrospecção, permitindo uma clarificação e subsequente consciencialização do modo como decorreu a acção.
- *A reflexão sobre a reflexão na acção* pode ser denominada por meta-reflexão resulta de uma análise das práticas e da sua reestruturação em função dos contextos de realização. Fomenta o desenvolvimento profissional do professor, na medida em que este é o principal protagonista do conhecimento, de novos raciocínios, de novas formas de abordar o real, de questionar e de resolver problemas. Resulta de uma análise das práticas e da sua reestruturação em função dos contextos de realização.

Paquay *et al* (2001) concordam com a importância focalizada na reflexividade como matriz para uma acção controlada que possibilite uma integração de diferentes tipos de saberes, pois um professor profissional é aquele que sabe reflectir sobre a sua prática.

Zeichner (1993), também defensor do paradigma reflexivo, lamenta o facto dos professores se resumirem a meros consumidores das investigações efectuadas por outros em contextos desligados dos seus ambientes educativos, nomeadamente das suas salas de aula, assumindo um papel passivo na formulação dos objectivos do seu trabalho. Esta abordagem numa clara negação do paradigma da racionalidade técnica, defende que o supervisor tem como função ajudar os professores, por forma a que estes desenvolvam competências de reflexão que lhes permitam a responsabilização pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Este autor baseia-se em Dewey (1968), o qual aponta três atitudes indispensáveis à acção reflexiva. Refere-se à *abertura de espírito* que permite flexibilidade suficiente para admitir os erros cometidos e considerar outras alternativas, à *atitude de responsabilidade* sobre as consequências decorrentes da sua prática em interacção com os alunos e ao *empenhamento* que dedica à sua profissão, evitando cair na rotina, desmotivação ou incapacidade de inovação.

Da análise efectuada, sobressai a premissa de que a satisfação das necessidades de formação requer uma atenção especial no sentido de contemplar as profundas e variadas alterações que se verificam nas organizações escolares, nomeadamente a nível dos novos papéis atribuídos às escolas e aos professores da actualidade.

Como refere Tracy (2002: 81) “*Os ambientes de aprendizagem tecnologicamente ricos, as escolas que se alargam à comunidade e a ênfase crescente na colaboração conduzem a papéis radicalmente transformados para professores e supervisores*”. Mais do que agentes de ensino, os professores assemelham-se a “*fornecedores de recursos, gestores e facilitadores de aprendizagem*”. Por conseguinte, a prática supervisiva não pode virar as costas às organizações escolares, em cujo contexto actuam os docentes, pelo que a supervisão eficaz deve pautar-se por uma atitude de colaboração em que o desempenho de grupo adquire especial significado, possibilitando um feedback benéfico ao aperfeiçoamento individual no grupo.

Convém desde já esclarecer que a supervisão aqui é entendida como uma componente da formação de professores que não se circunscreve, como é óbvio, aos alunos, mas a todos os que trabalham na escola, pelo que, para além de objectivar a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e aprendizagem

dos educandos, pretende promover o desenvolvimento organizacional com repercussões directas na qualidade de vida das escolas.

Como resultado do movimento de autonomia dos professores e da própria escola entendida como um colectivo de profissionais, o papel de supervisor assume um outro significado. *“Ao superpoder orientador e controlador contrapõe-se uma concepção mais pedagógica da supervisão concebida como uma co-construção, com os professores”* incidindo no trabalho diário de todos na escola. Nesta ordem de ideias, o supervisor, entendido como *“um líder de comunidades formativas”*, passa a fazer parte integrante do colectivo de docentes e a supervisão desenvolve-se em trabalho de grupo. (Alarcão, 2001a: 50,12).

A autora designa esta escola de escola reflexiva pelo facto de se interrogar a si própria, condição necessária, segundo Alarcão (2001a: 48), para se transformar numa *“instituição aprendente, qualificante, autónoma e autonomizante”*. Para operacionalizar este conceito, importa desenvolver um diálogo entre todos os actores escolares, uma interacção dinâmica entre pensamento e acção, a abertura da instituição à sociedade e a promoção das capacidades proactivas na leitura dos acontecimentos e, em última análise, a capacidade de aprendizagem da própria escola.

A autora preconiza as metodologias de investigação-acção, como estratégias de sustentação da formação profissional no contexto de grupo, possibilitando o desenvolvimento de uma abordagem reflexiva favorável ao fortalecimento do colectivo profissional.

CAPÍTULO III – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

1 – OPÇÕES METODOLÓGICAS

Tendo em vista a obtenção dos propósitos que nortearam a elaboração deste trabalho, seguimos por um caminho de entre os muitos possíveis, visto que o objecto de análise (Projecto Curricular de Escola) interage com uma gama variada de questões inerentes a um campo temático tão fértil de estudos e investigações que se refere ao desenvolvimento curricular.

O início do presente estudo partiu de um plano aberto expresso por uma definição ainda vaga e incipiente. Na busca incessante de um quadro conceptual de referência, partimos de algumas questões emergentes da nossa prática profissional e da literatura que pretendíamos clarificar. Algumas delas, à medida que iam sendo explicitadas, sofreram reformulações, enquanto outras foram abandonadas para dar lugar a novas abordagens mais pertinentes para a pesquisa que nos propúnhamos implementar. Neste sentido, o quadro conceptual assumiu a função de especificar o foco de estudo (*o quê e quem* seria estudado) para além de servir de suporte para a definição do debate central da investigação facilitando o seu prosseguimento.

Neste capítulo, apresentamos as razões que motivaram as opções metodológicas, assim como a explicitação dos procedimentos concretos de recolha de dados utilizados para responder às questões envolvidas no estudo, tendo presente que tanto a metodologia quantitativa quanto a qualitativa fazem parte da investigação em educação.

1.1 – FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA: QUE PERSPECTIVA DE INVESTIGAÇÃO?

Iniciámos o processo de investigação numa atitude de procura pela objectividade com o principal propósito de apreender o real a partir de conhecimentos assentes em temáticas factuais (Gauthier, 1992). Todavia não desprezámos o papel deveras significativo que as crenças e valores assumem na interpretação do real, já que estas correm sérios riscos de se transformarem em representações mentais, quer das nossas próprias experiências, quer das experiências de outros que nos legaram informações via transmissão social traduzidas em representações sociais que, ao mesmo tempo que funcionam como instrumento unificador, também constituem pontos de partida para a mudança.

No desenvolvimento deste trabalho investigativo, tivemos plena consciência de que as primeiras impressões tendem a ser decisivas, na medida em que rapidamente se transformam

em rótulos catalogados pelas características apreendidas, já que naturalmente tendemos a reduzir a complexidade do mundo às nossas categorias, subjugadas pelas primeiras impressões, embora supérfluas e dominadas pelos nossos preconceitos, crenças e valores enraizados.

Por conseguinte, é provável, que não obstante a utilização de técnicas metodológicas fidedignas, tenhamos sido influenciadas por um raciocínio dominado por teorias implícitas, motivo pelo qual, as interpretações apresentadas possam, eventualmente, conter algumas distorções e generalizações tecidas ao sabor de variáveis pessoais que nos são difíceis de controlar.

Face aos dois paradigmas existentes no campo da investigação, a nossa opção incidiu claramente sobre o estudo qualitativo ou naturalista, eliminando a possibilidade de utilização da perspectiva quantitativa ou positivista. O primeiro tipo de investigação enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções sociais, sob a orientação da abordagem hermenêutica e interpretativa. A investigação qualitativa é uma das principais tendências da investigação actual ocupando um lugar cada vez mais importante nas Ciências Sociais (Doyle, 1977).

Pacheco (1995) advoga que, não obstante a crescente popularidade das metodologias qualitativas, ainda subsistem dúvidas sobre as suas características e, especificadamente sobre o rigor científico garantido por este tipo de investigação. Acrescenta, no entanto, que qualquer conceito de rigor é sempre alusivo a um quadro teórico (explícito ou implícito) bem delimitado.

A segunda perspectiva rege-se pelos parâmetros das ciências naturais, sendo pautado por definições operacionais, variáveis, testes, hipóteses e estatísticas. Baseia-se na procura de relações de causa-efeito e na medição de variáveis isoladas, procedimento desapropriado para captar aspectos essenciais de fenómenos complexos inseparáveis dos respectivos contextos a que pertencem e cujos elementos não devem ser estudados isoladamente.

Alguns autores como Bodgan e Biklen (1994) estabelecem uma dicotomia entre os dois tipos de investigação pelas diferenças teóricas e estratégicas que encerram, enquanto outros autores, como é o exemplo de Huberman e Miles (1991), consideram-nos estudos integrados num *continuum*, quer de ordem metodológica quanto epistemológica, visto que as terminologias utilizadas por ambas as perspectivas, (nomeadamente: objectividade, validade e fidelidade), são coincidentes. Assim, é ao nível dos procedimentos que a utilização destes critérios encontra diferenças relevantes.

A investigação qualitativa operacionaliza-se mediante o recurso a diversas estratégias investigativas, embora seja sustentada por algumas características comuns, apontadas por Bogdan e Biklen (1994):

- É uma investigação denominada de descritiva e qualitativa, visto que a abordagem e a descrição dos dados são realizadas de um modo minucioso. As informações reveladas sob a forma de palavras ou imagens (citações) são analisadas na íntegra, sendo respeitados os registos e transcrições utilizados para substanciar e ilustrar a discussão e interpretação dos mesmos. Nada pode passar despercebido, pois qualquer dado pode incluir potencialidades de análise, desde as notas de campo, passando pelas fotografias, as transcrições de entrevistas ou documentos, assim como outros apontamentos que podem constituir dados a explorar.
- As questões são formuladas com a intenção de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade em contexto natural, pois a fonte directa de dados é o ambiente natural, e o investigador o instrumento principal. Importa conhecer os contextos, na medida em que estes condicionam os comportamentos humanos, razão pela qual, os dados são recolhidos nos locais de estudo (em situação), embora complementados pela informação obtida no contacto directo com os sujeitos intervenientes.
- As perspectivas pessoais dos sujeitos da acção são privilegiadas na compreensão dos comportamentos. Em consequência disso, estes são continuamente questionados com o objectivo de compreendermos as suas experiências, o modo como as interpretam e a forma como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.
- Os processos são valorizados em detrimento dos resultados ou produtos. A complexidade das situações comprova a importância das correlações existentes entre as actividades, os procedimentos e as atitudes.
- Os dados são analisados de forma indutiva, à medida que vão sendo agrupados até formar conceitos ou abstracções. As informações não são recolhidas para confirmar hipóteses ou teorias explícitas, mas pelo contrário, o quadro teórico emerge dos factos concretos que se entrecruzam e se inter-relacionam. Esta abordagem não nega um referencial teórico que oriente a colheita e análise de dados e permita a clarificação e precisão de questões, que inicialmente se afiguram difusas e pouco nítidas.
- As estratégias mais representativas deste tipo de análise são a observação e a entrevista, sendo a maioria dos estudos conduzidos a partir de pequenas amostras (de acordo com as exigências a nível do detalhe pretendido). Em síntese, as abordagens de investigação qualitativa partilham o objectivo de compreender os sujeitos a partir dos seus

pontos de vista, incidindo no significado que atribuem às suas experiências e vivências quotidianas.

Tendo em conta as considerações realizadas, situámos o presente estudo no âmbito do paradigma interpretativo, no qual os pressupostos teóricos, não sendo verdades absolutas, constituem instrumentos de leitura dos fenómenos em estudo (Matos, 1994). Assim, tendo em conta o contexto em que este estudo se insere, a natureza das questões levantadas e o produto final que se pretende obter, elegemos uma investigação do tipo qualitativo.

Erickson (1986) designa estas abordagens de *investigações interpretativas* pelo interesse que depositam no significado conferido pelos actores das acções em estudo mediante um processo de interpretação. A perspectiva interpretativa fenomenológica visa compreender os fenómenos sociais com base na opinião do actor, visto defender a concepção de que a realidade inerente ao mundo exterior não é indissociável das descrições e interpretações que dele se fazem. Nesta ordem de raciocínio, importa descobrir as ideias, sentimentos e motivações internas das pessoas, valorizando a compreensão em vez da explicação. A investigação qualitativa é entendida como uma investigação das ideias, da descoberta de significados inerentes ao próprio indivíduo, personagem central da pesquisa-objectiva, da inter-relação do investigador com a realidade em estudo, motivo pelo qual a construção da teoria se realiza de um modo indutivo e sistemático no campo de acção, à medida que os dados vão surgindo (Lefébre 1990, cit. por Pacheco, 1995).

Do ponto de vista metodológico, o presente estudo insere-se no quadro de uma investigação qualitativa, visto que se reveste de um carácter essencialmente descritivo em que a recolha de dados foi efectuada em contexto natural (escolar) e sob a forma de palavras, pelo que a análise foi efectuada de forma indutiva e exaustiva por forma a respeitar integralmente o seu valor. O processo desenvolvido na organização curricular das escolas em estudo foi privilegiado face aos resultados ou produtos obtidos. Como tal, a compreensão foi sobrevalorizada em prejuízo da avaliação e a fonte directa de dados decorreu no local de investigação, atendendo a que a acção é melhor compreendida quando observada no seu ambiente pelo próprio investigador, considerado um instrumento chave deste processo (Bogdan & Biklen, 1994). Com efeito, tendo em linha de conta as finalidades que nortearam esta investigação, desenvolvemos um projecto de trabalho que não consistia em verificar as possibilidades de generalização de determinados resultados nem mesmo averiguar ideias predeterminadas, mas antes descobrir caminhos para novos entendimentos (Sherman, 1988).

Face à abordagem seleccionada, os dados recolhidos encerravam explicações e descrições ricas enraizadas nos contextos locais, o que nos permitiu, na assunção do papel de

investigadora, acumular caracterizações detalhadas e contextualizadas de locais, pessoas, acções, interacções, factos, formas de linguagem e outras expressões, tornando possível abrir caminhos para a estruturação dos quadros configurativos das realidades estudadas. A aplicação deste tipo de abordagem sugeriu-nos a ultrapassagem dos nossos quadros conceptuais iniciais e a subsequente tentativa de libertação consciente de conceitos ou pré-definições, numa lógica de abertura e flexibilidade no sentido de propiciar uma maior ampliação e enriquecimento dos referenciais teóricos num confronto permanente entre estes e as questões empíricas. Por conseguinte, não limitamos o nosso papel a uma descrição passiva tendo assumido também a tarefa de interpretação com o intuito de apreender o que os fenómenos têm de mais real.

Guba e Lincoln (1981) sublinharam a necessidade de circunscrever limites e encontrar uma linha orientadora por forma a garantir credibilidade e consistência da pesquisa, numa alusão aos aspectos metodológicos que permitem assegurar o rigor numa investigação de natureza qualitativa. Assim as metodologias utilizadas consistiram na análise documental dos projectos curriculares e em entrevistas semi-directivas, ambas submetidas a análises de conteúdo.

1.2 – SUJEITOS EMPÍRICOS

Pretendíamos versar o estudo em onze escolas oficiais do 1º ciclo do ensino básico, ou seja, era nosso propósito abranger todos os concelhos da Região Autónoma da Madeira, apesar de termos incidido em dez escolas, cada uma pertencente a um concelho, visto que num dos municípios (de dimensões geográficas pequenas) nenhuma das poucas escolas existentes, havia elaborado o PCE.

Em consequência da natureza do estudo que aspirávamos desenvolver, o público-alvo (actores empíricos) foi seleccionado entre docentes que se encontravam a leccionar nestas escolas em exercício de funções docentes de carácter diversificado. Segundo Tuckman (2002) a *população alvo* é o grupo sobre o qual o investigador pretende obter informações e desenhar conclusões.

Para cooperar na entrevista seleccionámos três professores em cada uma das escolas: a directora, um professor titular da turma e um docente de uma das áreas de enriquecimento curricular. Deixámos ao critério da direcção escolar a escolha destes dois últimos professores com estas funções específicas. Ao efectuar estas escolhas procuramos que a amostra do nosso universo fosse minimamente representativa do tecido profissional e social que compõe os

vários espaços educativos, razão pela qual elegemos professores com estes três tipos de funções.

Da selecção efectuada resultaram nove docentes com idades compreendidas entre os vinte e seis anos e os cinquenta e cinco anos de idade, com tempo de serviço entre os quatro e os dezasseis anos. Entre os docentes que se prestaram a fazer a entrevista, três são do sexo masculino e os restantes seis do sexo feminino.

1.3 – DA RECOLHA À EMERGÊNCIA DE DADOS: PROCEDIMENTOS

A organização do estudo e o subsequente plano de investigação foram arquitectados em função dos problemas levantados e dos objectivos delineados, de acordo com a especificidade dos contextos escolares, do nível de ensino sobre o qual incidimos e das possibilidades de pesquisa bibliográfica que possibilitaram o desenvolvimento de um trabalho teórico.

A recolha de dados decorreu no segundo e terceiro períodos do ano lectivo de 2002/2003, fazendo uso de três grandes fontes: instituições, pessoas e elementos de ordem material (documentos, livros, revistas e equipamentos informáticos).

Após a apresentação de um pré-projecto dirigido à orientadora da tese, encetámos uma série de procedimentos conducentes à elaboração do presente trabalho, tendo desenvolvido em seguida, o trabalho de campo sustentado por um quadro teórico já investigado aquando da concepção do pré-projecto.

Relativamente ao trabalho de campo, seguimos alguns passos que fazemos questão de referir pela importância de que se revestem neste processo lento, minucioso e árduo:

- Numa primeira fase, solicitámos à Secretaria Regional de Educação autorização para contactar qualquer uma das escolas da região no sentido de concretizar o plano de trabalho que permitiria efectivar a tese de mestrado que nos propusemos desenvolver.
- Entretanto, adquirimos as listas das escolas do 1º CEB da RAM e seleccionámos aleatoriamente uma por cada concelho, passando aos contactos telefónicos com cada uma delas, mais propriamente às direcções escolares. Todavia, aquando desta comunicação apercebemo-nos de que duas destas escolas ainda se encontravam em fase de elaboração do documento que pretendíamos recolher. Constatámos que, num dos casos, bastaria aguardar mais algum tempo para obtê-lo, sendo que relativamente à outra situação, o melhor procedimento seria contactar outra escola da região, visto que a espera correria o

risco de ser mais longa do que o desejável estreitando ainda mais o tempo de que dispúnhamos para elaborar este trabalho.

- Numa fase seguinte, procedemos aos contactos presenciais para efeitos de obtenção de uma cópia dos referidos projectos curriculares de escola à excepção de três escolas que nos fizeram chegar o documento por outras vias, nomeadamente através de disquete ou de uma terceira pessoa que se dispôs a entregar-nos pessoalmente. Nesta fase, apercebemo-nos de que quatro escolas haviam cedido um exemplar, não do PCE, mas sim do PE, motivo pelo qual efectuámos novos contactos dirigidos a outras escolas pertencentes aos mesmos concelhos, até conseguirmos efectivamente os documentos curriculares para efeitos de análise documental.

- Em seguida, a partir da análise dos referidos projectos, delineámos uma nova opção metodológica de acordo com os objectivos que pretendíamos alcançar face aos dados obtidos até ao momento. Dessa análise resultou uma apreciação sobre cada um dos projectos. Considerámos que o projecto nº7 (Escola I) fora o melhor conseguido, na medida em que anunciava um projecto particular face à natureza dos problemas que preocupavam a escola de acordo com as características da população escolar e do meio local próximo envolvente, projectando, em consequência desta situação, as suas prioridades curriculares e dinâmicas pedagógicas e organizativas.

Por outro lado, o projecto nº4 (Escola II) foi por nós considerado o menos conseguido, pelas lacunas encontradas a vários níveis. Para além de não fazer qualquer menção ao problema que eventualmente tenha vindo a desencadear a concepção do projecto curricular, não aponta a necessidade de desenvolvimento de competências referentes às áreas curriculares não disciplinares (Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Área de Projecto) nem mesmo às áreas de enriquecimento curricular, não mencionando o contributo destas no desenvolvimento curricular promovido a nível escolar. Restringe-se tão somente às áreas curriculares disciplinares, fazendo uma breve referência às modalidades de avaliação, ficando por destacar aspectos extremamente importantes, tais como as prioridades curriculares da escola, as estratégias de intervenção de âmbito pedagógico e organizativo e o estabelecimento de parcerias. Em síntese, este projecto limita-se a apresentar algumas considerações de natureza geral traçadas a nível nacional e não revela qualquer especificidade alusiva às particularidades do contexto escolar.

- Assim, com base nos dados extraídos desta análise, preparámos um guião de uma entrevista semi-directiva dirigida a estas duas escolas com características opostas relativamente à qualidade dos projectos a nível conceptual, tendo sido este o nosso

critério de selecção das duas escolas, cujo quadro docente seria sujeito, posteriormente a uma selecção para efeitos de participação em entrevistas semi-directivas (escolas I e II respectivamente, de acordo com os quadros de análise de conteúdo das supracitadas entrevistas, conforme apresentaremos mais adiante).

- Escolhemos ainda uma terceira escola inicialmente contactada por nós, que embora não tivesse PCE consubstanciado num documento escrito, revelara, em termos práticos, possuir um projecto consistente e de qualidade, na medida em que colocava em prática dinâmicas de trabalho colectivas, com a participação activa de toda a escola, implicando a participação de todos os docentes, facto que evidenciava um trabalho de planificação ao qual estava indubitavelmente subjacente uma conceptualização teórica coerente capaz de mover toda a comunidade escolar em direcção a determinados objectivos comuns. São estes os motivos que justificaram a opção por esta escola, e especificamente por professores a ela pertencentes, com o intuito de participarem na entrevista por nós planificada e orientada.

Como facilmente se depreende, a inclusão desta escola no processo de investigação dificultou o trabalho de análise e discussão de resultados, embora tenha produzido uma contrapartida aliciante e compensadora, visto que em nosso entender contribuiu para aprofundá-lo e enriquecê-lo sobremaneira. Inicialmente não estava previsto este procedimento metodológico, mas o conhecimento da realidade desta última instituição escolar fez-nos alterar, de certa forma, a proposta anterior que consistia em entrevistar as duas escolas I e II (autoras de dois projectos, sendo o primeiro bem concebido e o segundo menos conseguido) ou incluir uma terceira relativa ao grupo de escolas contactadas que nos cederam o PCE.

A ligação que mantínhamos com esta escola (III) advinha directamente do nosso desempenho profissional, o qual pressupõe, em determinadas circunstâncias o estabelecimento de relações institucionais com várias comunidades escolares da região.

- Assim, passámos à fase das entrevistas (realizadas no 2º e 3º períodos escolares de 2003) transcritas e sujeitas a análise por categorias e subcategorias emergentes das respostas obtidas bem como do quadro teórico e legislativo investigado.
- Os quadros de análise dos projectos curriculares e das entrevistas foram analisados e discutidos, permitindo clarificar contextos, conceitos, procedimentos, atitudes, dificuldades e motivações.
- Para além da discussão e implicação dos resultados obtidos, apresentamos algumas propostas de actuação, bem como algumas reflexões conclusivas / considerações finais.

1.3.1 – Projectos Curriculares de Escola

A escola é uma organização com uma identidade específica dotada de autonomia e poderes de decisão para implementar uma formação escolar assente em valores democráticos e de justiça social. Privilegia uma educação para a cidadania, razão pela qual o trabalho de projecto adquire pleno sentido, já que envolve alunos e professores num processo de análise e de reflexão capaz de transformar o ensino e a aprendizagem em excelentes actividades formativas. É nesta perspectiva que Leite *et al* (2002) enfatizam a indispensável concepção, gestão e avaliação de projectos educativos e curriculares.

Numa primeira fase, fizemos uma análise documental exaustiva do decreto legislativo nº6/2001, seguida de uma síntese, a qual serviu de suporte para todo o trabalho subsequente, nomeadamente no que se refere à análise dos projectos curriculares de escola, assim como das entrevistas. A leitura de alguma literatura especificamente relacionada com as questões intrínsecas à reorganização curricular do ensino básico serviu de complemento valioso nesta etapa do trabalho.

Tendo em conta que a principal finalidade orientadora do presente trabalho consiste num estudo dos projectos curriculares de escola em contextos escolares do 1º ciclo do ensino básico, nada seria melhor do que a análise directa dos mesmos para perceber com maior clareza e precisão os referenciais teóricos e os princípios que subjazem às dinâmicas organizativas e pedagógicas colocadas em prática em cada instituição escolar.

Por conseguinte, numa fase inicial do trabalho de campo, procedemos à recolha dos projectos curriculares e após uma leitura superficial de cada um deles, realizámos uma análise documental minuciosa e sistematizada a qual se prolongou por algum tempo, se tivermos em linha de conta a extensão dos mesmos (um dos projectos contava com oitenta páginas). Contribuiu também para prolongar o tempo despendido nesta tarefa, o facto de termos recebido a maioria dos projectos em papel, à excepção de dois, pelo que necessitámos informatizar toda a documentação escrita mediante o uso de um scanner para o efeito.

1.3.2 – Entrevistas

Sendo um dos principais instrumentos de abordagem qualitativa, a entrevista é uma técnica que assume um carácter predominantemente interactivo entre informantes e investigador, possuindo a vantagem de facultar num curto espaço de tempo a informação desejada. Pode ser usada como estratégia dominante na obtenção de dados ou pode ser

utilizada em conjunto com outras técnicas, nomeadamente, a análise de documentos, como se verificou neste estudo.

A escolha da entrevista deveu-se às inúmeras vantagens reconhecidas por nós, para levar a cabo esta investigação. Com efeito, a entrevista é uma técnica que coloca o entrevistador numa relação aproximada com o entrevistado facilitando a recepção directa da informação, para além de possibilitar uma adaptação simultânea a este, à medida que com ele estabelece um vínculo mais consistente. O entrevistador poderá também complementar as informações que vai recolhendo ao colocar novas questões que lhe permitirá obter esclarecimentos mais detalhados e precisos sobre as temáticas exploradas.

É um poderoso instrumento de pesquisa de dados sobre experiências vividas e comportamentos, percepções, atitudes e opiniões. A entrevista veicula o conhecimento sobre o real, bem como sobre os quadros conceptuais dos informadores. Adequa-se particularmente na interpretação do sentido de práticas e de episódios ou na percepção de sistemas de valores. No entanto, constitui um processo moroso de natureza subjectiva que requer muito tempo e esforço na recolha e análise dos dados.

Patton (1990), Guba e Lincoln (1981) atribuem ao investigador grande parte da responsabilidade na validade do estudo qualitativo, já que este resultado depende da relação construída entre o sujeito e o indagador. O objectivo subjacente à utilização desta técnica consiste na obtenção de informações que dificilmente poderiam ser recolhidas a partir de uma observação directa, especificamente no que se refere a pensamentos, sentimentos, expectativas ou intenções, assim como a ocorrências passadas, à forma como as pessoas organizam o mundo e aos significados que atribuem às vivências do quotidiano. Por conseguinte, podemos afirmar que o principal propósito das entrevistas consistiu em se colocar no lugar da pessoa entrevistada procurando compreender as suas concepções e representações.

Tivemos sempre presente a nossa posição enquanto elemento de recolha de dados, razão pela qual fizemos todos os esforços no sentido de não afectar o nosso comportamento, ou seja, de não nos deixarmos influenciar pelas nossas próprias disposições ou opiniões, não esquecendo as recomendações de Tuckman (2002) a este respeito.

Patton (1990) aponta três tipos de entrevistas qualitativas, motivo que justifica para cada uma delas, uma preparação, conceptualização e instrumentalização específicas, em conformidade com as intenções preconizadas em cada um dos tipos:

- A entrevista *não estruturada ou informal*, igualmente denominada de etnográfica ou aberta, decorre no fluir normal de uma conversa, regra geral, em contexto de observação

participante, sem que os sujeitos tenham consciência de que estão a ser entrevistados. Embora a possibilidade de individualização das questões permita melhorar a comunicação, requer muito tempo para adquirir uma informação sistematizada e dificulta a abordagem de temáticas semelhantes consumadas por diferentes sujeitos.

- A entrevista *estruturada standard ou sistemática* opõe-se nitidamente ao tipo de entrevista informal. As questões planificadas são seguidas escrupulosamente, minimizando a espontaneidade e a variação entre as perguntas efectuadas, numa lógica de uniformização das informações recolhidas. Este tipo de entrevista facilita a análise das respostas, embora circunscreva as possibilidades de aprofundamento das questões devido à sua natureza inflexível.
- A entrevista *semi-estruturada* é orientada por um guião previamente preparado que inclui questões para serem colocadas a todos os entrevistados, conquanto que seja ajustado ao ritmo do entrevistado, proporcionando um elevado grau de liberdade na exploração das perguntas. A nossa opção privilegiou este tipo de entrevista pela optimização do tempo disponível, assim como pela praticabilidade de uma sistematização dos dados obtidos, para além de ser flexível, já que inclui a possibilidade de exploração de novas temáticas, se bem que não fosse nossa pretensão transpor as questões inicialmente previstas. Consubstancia uma interacção conversacional e situacional, pelo que considerámos mais adequada aos contextos em que se inseria a nossa investigação.

Ao fazermos uso de uma entrevista semi-estruturada ou semi-directiva, pretendíamos colocar perguntas directas que permitissem clarificar comportamentos, atitudes e conceitos sem coarctar a espontaneidade das respostas, procurando estabelecer uma conversa intencional com o objectivo de recolher informações acerca das opiniões dos professores interpolados. Consistiu num encontro interpessoal ocorrido num contexto escolar, implicando a presença de um profissional e de um sujeito (Colin, 1978).

Assim, excluímos a possibilidade de utilização dos outros dois tipos de entrevista: não estruturada/não directiva (exploração e prosseguimento de pistas), estruturada/directiva (orientação pré-determinada).

Combinámos os dias e os horários destinados à realização das entrevistas com as directoras das escolas seleccionadas para participar nas mesmas, tendo sido explicado a cada docente o objectivo subjacente a esta comunicação interactiva, para além de termos garantido sigilo absoluto, não identificando escolas ou entrevistados em momento algum deste trabalho. As entrevistas realizaram-se nas escolas do 1º CEB onde leccionavam os professores

entrevistados o que nos proporcionou um contacto directo com os ambientes escolares em estudo.

Para efectivar estas entrevistas servimo-nos de um guião composto por questões concretas sobre as atitudes e procedimentos efectivados aquando da concepção do PCE com o objectivo de apreender as representações específicas de cada sujeito acerca desta temática. Constou de temas genéricos e sub-questões interdependentes e foi utilizado com flexibilidade, o que proporcionou o aprofundamento de determinados temas e o levantamento de outros emergentes em momentos oportunos. Por conseguinte, aquele nem sempre foi integralmente cumprido em todas as entrevistas, tendo surgido variantes ocasionais de acordo com as reacções suscitadas nos docentes, embora a estrutura e a ordem dos blocos se tenha mantido inalterada. No final da entrevista foi concedida a possibilidade de acrescentar algo que o (a) professor (a) considerasse oportuno face a tudo o que já tinha sido verbalizado.

A ordem das questões/ temas do guião serviram de orientação ao nosso esforço intelectual na gestão dos dados que iam surgindo. No decorrer de cada entrevista a sequência das perguntas sofriam alterações de acordo com a direcção das respostas. Por vezes, estas referiam-se a mais do que um tema, o que nos obrigava a reestruturar a gestão das questões, propondo também em determinados momentos, a explicitação de algumas ideias reveladas superficialmente. Noutras ocasiões deparámo-nos não apenas com questões restritivas, mas igualmente expansivas e exploratórias das vivências, das frustrações, mas também dos êxitos granjeados. Desta forma, presenciámos a reconstrução de quadros conceptuais específicos experimentados na escola ou na própria sala de aula, a título de exemplo do que cada docente entrevistado pretendia expressar.

As questões foram essencialmente abertas evitando respostas do tipo: sim e não e procurámos implementar autenticidade na relação estabelecida com o entrevistado sem perder o controlo da situação (Estrela, 1990). Todavia, surgiram algumas situações em que as poucas respostas exigiram da nossa parte uma nova interpolação no sentido de reformular a questão ou esclarecer algum aspecto que pudesse dificultar a comunicação.

Foi nossa preocupação facilitar o estabelecimento de um clima relacional entre os docentes entrevistados e nós enquanto entrevistadora, tendo presente a importância da fluidez de dados, sem esquecer o que objectivávamos recolher. Importava que os professores se sentissem, não como meros informadores, mas como participantes activos, ou seja como co-autores da investigação. Numa relação que procurámos que fosse empática, as conversas fluíram naturalmente, na maioria dos casos, tendo sobressaído experiências, opiniões, conceitos, motivações, constrangimentos, sentimentos de dificuldades e de satisfação,

aceitação de novos desafios, hesitações e reticências quanto às novas orientações curriculares e sobretudo, a necessidade de formação contextualizada decorrente duma grande falta de formação no campo do desenvolvimento curricular. Algum embaraço relacionado com a gravação das respostas rapidamente se dissipou no decorrer da entrevista, deixando de constituir qualquer obstáculo quanto à naturalidade da prestação de opiniões dos professores em questão.

No desenrolar das entrevistas não nos passaram despercebidas algumas linguagens corporais significativas complementares à informação verbal pronunciada, no âmbito da interacção comunicativa que conseguimos estabelecer. Assim, observámos gestos correspondentes a confirmações ou negações do tema debatido, assim como ocorreram comportamentos que procuravam reforçar sentimentos de satisfação, certezas, informações, ou por outro lado, traduzir insatisfação, incertezas, dúvidas ou falta de informação.

Cada entrevista caracterizou-se pelas suas particularidades, face a um conjunto de factores que condicionaram o decurso das comunicações, desde as características pessoais e profissionais dos entrevistados, passando pelas suas formas de estar e de interagir, até os próprios ambientes, uns mais calmos do que outros, sujeitos ou não a interrupções, a duração da própria entrevista, (entre 1h e 1h 30m) etc. Assim, os comportamentos observados variaram entre a assertividade, a calma e o contacto ocular; a vontade, o entusiasmo e o discurso vibrante (caso das directoras das escolas I e III respectivamente), alguma impassibilidade, indecisão e indiferença, procurando a confirmação no entrevistador (exemplo da directora da escola II e de uma professora titular de turma da escola III).

Na maior parte das entrevistas surgiram interrupções devido a circunstâncias diferenciadas, de acordo com os contextos escolares em que nos encontrávamos, apesar de nas três escolas, os respectivos profissionais terem procurado uma sala sossegada onde não fôssemos incomodados.

Ficámos sensibilizadas com a disponibilidade manifestada por todos na realização deste trabalho, apesar de não conhecermos a maioria das pessoas. Estas demonstraram satisfação e à vontade, embora tenhamos percepcionado algum receio e insegurança por parte de alguns docentes, designadamente das escolas II e III (assim denominadas para efeitos de sistematização da explicação de dados), algumas das quais chegaram a verbalizá-lo antes de iniciar a entrevista. De qualquer forma todos os participantes se disponibilizaram a colaborar neste projecto, de livre vontade.

Segundo Patton (1990) as entrevistas não deixam de ser técnicas de observação pelo que os dados contextuais que as caracterizam não devem ser omitidos, mas antes deverão ser

tidos em conta devido ao importante contributo que podem abonar a favor da posterior análise.

Na construção do guião, conforme o quadro em anexo, delineámos objectivos específicos em função dos seguintes objectivos gerais a saber:

- Obter elementos sobre as representações conceptuais dos professores relativamente à gestão curricular no 1º ciclo do ensino básico consubstanciada no PCE.
- Compreender as orientações curriculares prioritárias subjacentes à elaboração do PCE.
- Conhecer os procedimentos desencadeados na concepção e implementação do PCE.
- Recolher dados de opinião sobre as consequências decorrentes da concepção e implementação do PCE a dois níveis a considerar: nas dinâmicas organizacionais e pedagógicas da escola e na formação contínua dos docentes.

Após a realização das entrevistas (gravadas em audio) procedemos à sua transcrição integral e fiel ao discurso dos entrevistados, incluindo as marcas do discurso oral (hesitações, interpolações, exclamações etc.). Seguiu-se um resumo escrito de cada uma delas, registando em simultâneo, as interpretações surgidas no momento, facto que facilitou a definição de caminhos de investigação ao mesmo tempo que possibilitou o enriquecimento do quadro conceptual e teórico, já que suscitava a procura de mais literatura com o intuito de clarificar com mais rigor e exaustão os significados inerentes aos dados que iam sendo recolhidos.

Na concepção de Bogdan e Biklen (1994) as informações decorrentes das entrevistas são cumulativas formando um único texto, razão pela qual a fase seguinte consistiu numa análise mais sistematizada composta por uma intersecção dos dados obtidos, estabelecida mediante uma análise de conteúdo de cada uma das entrevistas com base num sistema de categorização abalizada pelos temas encontrados.

De acordo com Patton (1990), o período pós-entrevista assume especial significado visto que permite uma reflexão crítica e o subsequente controlo da qualidade, garantindo a utilidade e validade das informações obtidas. Assim, após uma leitura flutuante (Bardin, 1995), deparámo-nos com um conjunto de dados que progressivamente se foram tornando mais concisos, não deixando de ter sempre como referência os propósitos do estudo e a projecção do quadro teórico que sustentou a presente investigação. Após esta leitura procedemos à análise de conteúdo fazendo uso de metacategorias, categorias e subcategorias definidas e redefinidas num processo contínuo.

A riqueza dos dados obtidos é incontestável e autêntica, cujo contributo remeto para a análise e interpretação de dados, mais adiante.

1.3.3 – Opção por uma técnica: Análise de Conteúdo

Tendo em linha de conta que este trabalho é sustentado por uma metodologia inequivocamente qualitativa, a entrevista constituiu uma das técnicas utilizadas, assim como a análise documental dos projectos curriculares de escola, tendo como principal finalidade a recolha de dados de opinião susceptíveis de contribuir com pistas significativas para a caracterização e conhecimento do processo em estudo. Procurámos obter informações sobre o real sem ignorar os quadros conceptuais dos profissionais que os concederam, tendo em atenção que eram os sujeitos principais dos fenómenos e contextos educativos em estudo. Tratou-se de rentabilizar os dados fornecidos e, desta forma, alcançar os propósitos que justificaram o desenvolvimento da investigação (Estrela, 1990).

Para efectivar o estudo dos dez projectos e das nove entrevistas fizemos uso de uma análise de conteúdo, através de um sistema de categorização subdividido em: metacategoria, categoria e subcategoria, respectivamente. Este sistema de categorização emergiu a partir do quadro teórico e conceptual apresentado no capítulo II, das informações extraídas dos respectivos projectos e entrevistas, tendo em consideração os objectivos que nortearam o estudo, assim como as nossas perspectivas e conhecimentos.

A análise de conteúdo enquanto técnica de análise de comunicações abrangeu um vasto leque de informação verbal (oral e escrita) e baseou-se num procedimento indutivo sistemático e objectivo visando obter indicadores (de natureza descritiva e quantitativa) que possibilitassem a inferência de conhecimentos referentes às condições de produção e de recepção (variáveis inferidas) subjacentes a estas mensagens (Bardin, 1995).

A análise de conteúdo assenta no pressuposto de que o processo de categorização não produz enviesamento da informação original, sendo que os dados organizados são transformados sistematicamente e agregados em unidades para posterior codificação e permite-nos conhecer índices invisíveis a nível dos dados brutos.

No presente trabalho, o processo de análise de conteúdo das informações obtidas através dos documentos escritos e das entrevistas gravadas pautou-se por alguns princípios fundamentais. Os autores dos discursos revelaram as suas ideias e intenções através da expressão oral e escrita de acordo com os contextos em que se moviam, cuja linguagem tendia a assumir múltiplos sentidos, aos quais nos esforçámos por não permanecer alheias.

A análise de conteúdo é um processo indissociável da interpretação que procurámos fazer a partir da mensagem verbal do entrevistado. Não se tratou de fazer uma leitura à letra mas sim de compreender as diferentes significações alusivas à palavra, com o objectivo de

realçar o seu sentido oculto. Esta análise seguiu uma progressão lógica iniciada com a descrição e seguida de um processo de inferência e de interpretação (Bardin, 1995).

Por este motivo efectuámos uma análise exaustiva e válida aquando do processo de categorização emergente, baseada em unidades inferidas e indutivas, procurando atender aos critérios da *exclusividade* (a cada indicador devia coincidir apenas uma categoria), *homogeneidade* (no mesmo conjunto de categorias só deveria permanecer uma única dimensão de análise), *pertinência* (não perdemos de vista o objectivo do estudo), *exaustão* (garantimos a cobertura da quase totalidade da informação recolhida), *objectividade e fidelidade* (razão pela qual fizemos vários reajustes ao longo do processo) (Bardin, 1995).

O nosso trabalho de análise de conteúdo, quer dos projectos curriculares bem como das entrevistas, compôs-se de três fases. Numa primeira instância, efectuámos uma *pré-análise* com recurso a uma leitura flutuante, através da qual adquirimos o primeiro contacto com a transcrição da entrevista e obtivemos as primeiras impressões do texto. Após várias leituras iniciámos uma primeira *categorização* orientada pelos referenciais teóricos e pelas significações emergentes do texto, o qual foi submetido a um recorte por *unidades de registo* correspondente a proposições com sentido para o nosso trabalho, embora o critério de recorte na análise de conteúdo tenha sido sempre de ordem semântica, se bem que numa grande parte das vezes tenha coincidido com frases ou expressões enquanto unidades linguísticas organizadas com significado.

Tratou-se de dividir as comunicações de acordo com as unidades de registo seleccionadas por forma a obter excertos com sentido autónomo, relevantes e significativas para o estudo que nos propusemos efectivar, até mesmo quando descontextualizadas do texto. Entre as mais variadas opções relativas ao critério de divisão (unidades de análise: parágrafo, linha, palavra, verbo, tema, etc.) elegemos a proposição entendida como uma afirmação, uma declaração, um juízo, uma frase ou um elemento da frase que constitui uma relação entre dois ou mais temas, entendidas como unidades que se bastam a si próprias. O principal objectivo consistia em encontrar unidades de sentido equivalentes a ideias, pensamentos ou intenções.

Definida a primeira matriz temática, procedemos ao corte das unidades agrupando-as em concordância com os temas adequados ao seu significado. Os dados correspondentes a cada tema foram submetidos a uma comparação, a partir da qual resultou novos agrupamentos das unidades de registo, ou seja, novas classes ou categorias. Sentimos ainda a necessidade de discriminar minuciosamente aspectos relevantes para a pesquisa, pelo que criámos subclasses, por outras palavras, subcategorias. A analogia e afinidades entre as diferentes categorias

possibilitaram a criação de metacategorias sob designações que evidenciassem as suas afinidades.

A codificação é um processo que inclui a reunião e análise de todos os dados através de uma interpretação dos mesmos, sendo imprescindível ajustar os códigos definidos aos dados obtidos. As informações recolhidas não ajustáveis em nenhuma das categorias foram abandonadas por não se ter justificado a criação de outras. Guba e Lincoln (1981) consideram a codificação como um processo de interpretação e como tal, advertem para os riscos que poderão ocorrer a nível da objectividade e validade da pesquisa. Por outro lado, Bogdan e Biklen (1994) apelam à relativização dos dados para significar a sua interpretação no contexto em que foram recolhidos, atribuindo relevância ao modo como este processo de recolha é conduzido. Relativamente à investigação presente, aspectos como: as funções desempenhadas por cada docente (direcção, titular de turma ou docência nas actividades de enriquecimento curricular), o tipo de questões apresentadas, os objectivos que subjazem à elaboração deste trabalho e a forma com decorreram as entrevistas, constituíram factores condicionantes aos quais não pudemos ficar alheias aquando da explicação dos dados.

Segundo Bardin (1995) a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e seguida por reagrupamento consoante a analogia encontrada no género, tendo por base os critérios previamente estabelecidos. Nesta perspectiva, as categorias não são mais do que classes que aglutinam um grupo de elementos (unidades de registo) sob um título genérico. Com esta intenção, a categorização consiste num processo que comporta dois momentos distintos: isolamento e inventariação de elementos e repartição e classificação dos mesmos em função duma organização das mensagens.

A categorização, enquanto etapa integrante da análise de conteúdo, dependeu da quantidade de material que fora recolhida e do grau de especialização com que se ambicionava tratar o tema, pressupondo contínuas reformulações em que umas foram surgindo para substituir outras ou para eliminar as que se revelavam, de alguma forma, duplicadas.

Não existem fórmulas para a codificação, pois não existe uma codificação universalmente definida, de acordo com a natureza da investigação qualitativa. A organização das categorias varia em função dos objectivos que norteiam o estudo e das temáticas a ele inerentes, tendo sido nós, a determinar os tipos de códigos a utilizar (Bogdan e Biklen, 1994).

Nesta perspectiva surgem duas possibilidades a considerar: basear-se num dos diferentes tipos existentes ou optar por uma categorização mista abrangendo os diferentes tipos de códigos que, apenas por uma questão de contextualização, indicarei ainda que de

forma muito sucinta, visto que a organização de dados por nós efectuada procedeu de um leque variado de hipóteses, variando o enfoque atribuído a cada um deles conforme os registos escritos dos documentos curriculares e os discursos proferidos pelos docentes entrevistados.

Assim, as várias categorias podem assumir as seguintes denominações: os códigos de contexto, os de definição da situação, o das perspectivas assumidas pelos sujeitos, o dos pensamentos dos sujeitos acerca das pessoas e dos objectos, os de processo, os de actividade, os de estratégia, os de relação e estrutura social, os de método e por fim, os de codificação pré-estabelecida.

- O *código de contexto* abrange uma imensidão de dados permitindo organizar a informação sobre o contexto, a situação e os tópicos estudados.
- O *código de definição da situação* facilita a organização de dados narrativos da situação ou de algum tópico em particular descritos pelos próprios sujeitos que, desta forma, demonstram a visão que possuem sobre o mundo.
- O *código de perspectiva* abrange as convicções referentes a aspectos específicos da situação, como por exemplo, regras, normas e pontos de vista, distinguindo-se do código de situação por não incluir ideias tão gerais sobre a situação.
- O *código de processo* permite a organização das definições realizadas pelos indivíduos, quer no que se refere aos dados sobre as percepções que têm uns sobre os outros, assim como sobre os objectos que os circundam.
- O *código de actividade* incide sobre as unidades que coincidem com os comportamentos formais e informais que acontecem com mais regularidade.
- O *código dos acontecimentos* abarca os eventos de reduzida frequência ou únicos salientados como relevantes.
- O *código de estratégia* contém os artifícios, as técnicas, os métodos utilizados pelos sujeitos para concretizar os seus objectivos.
- O *código de relação e estrutura social* abrange duas modalidades de dados. Por um lado, dizem respeito aos dados de relação que se referem aos padrões de comportamentos entre as pessoas, independentes dos aspectos organizacionais oficiais, como é o exemplo, das amizades, das coligações, entre outros. Por outro lado, refere-se às relações dependentes das posições e dos respectivos papéis sociais. São estas duas configurações que, no seu conjunto, constituem-se como a descrição da estrutura social baseada nas relações estabelecidas num determinado meio.

- O *código de métodos* destina-se à organização do material alusivo a problemas, dilemas, alegrias, incluindo os próprios procedimentos da investigação, nomeadamente estudos metodológicos sobre os quais o sujeito centra a sua atenção.
- O *código de sistemas pré-estabelecidos* transforma os tópicos definidos para estudo em categorias.

É de referir que os dados granjeados pela nossa investigação foram analisados à luz dos diferentes códigos mencionados, pelo que a nossa orientação pautou-se, claramente por uma categorização mista. Por fim, com o objectivo de sistematizar os dados recolhidos, expressámos as transcrições correspondentes a cada subcategoria em indicadores traduzidos numa linguagem científica, permitindo operacionalizar a identificação de cada categoria.

Este trabalho de categorização não foi tarefa fácil, tendo efectuado reajustamentos ao longo do processo de definição dos mesmos, pois o material para estudo afigurou-se extenso (principalmente no que aos projectos curriculares diz respeito) e complexo, visto que os temas e sub-temas entrecruzavam-se, o que dificultou a análise que se revelou profundamente lenta e exaustiva.

Remetemos as matrizes de análise das supracitadas análises de conteúdo dos Projectos Curriculares das dez escolas e das nove entrevistas para os quadros em anexo, a partir dos quais foi efectuada a análise e interpretação de dados.

2 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Na opinião dos autores Ludke e André (1988), Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados está presente ao longo de todo o processo inerente à sua recepção. A investigação do tipo qualitativo garante a alternância de recolha-análise-recolha mediante um movimento cíclico contínuo e interactivo no sentido de coadjuvar a compreensão dos fenómenos estudados com a suficiente profundidade. Uma dicotomia entre as etapas alusivas à recolha e análise de dados ter-nos-ia impedido de regressar ao campo para corrigir ou adicionar novas informações preenchendo lacunas encontradas ou dúvidas para as quais foi necessário encontrar respostas.

Patton (1990) reconhece, no entanto, que a análise formal tem início após a recolha da maior parte do material adquirido, considerando esta acção analítica como um processo criativo que requer muito rigor e envolvimento por forma a assegurar sistematização e coerência nos sistemas escolhidos, já que não existe prescrições para fazê-lo.

Numa primeira fase, tornou-se imprescindível organizar todos os dados para proceder a uma divisão de acordo com diferentes blocos informativos, estabelecendo relações entre eles no sentido de identificar as semelhanças e correspondentes categorias. Numa fase posterior, estas categorias foram reavaliadas através do estabelecimento de relações e inferências a um nível mais elevado.

Procurámos analisar, compreender e interpretar os resultados alcançados, tendo plena consciência de que não ultrapassam uma visão parcial e consequentemente limitada dos problemas apresentados, comprometendo directamente os limites da validade desta pesquisa, a qual não esgota a realidade. Face a esta premissa incontestável, foi nosso objectivo somente desocultar, reconstruir e evidenciar o sentido real de documentos escritos que procuram reflectir uma filosofia educativa e propostas curriculares concretas, assim como as posições e atitudes assumidas pelos participantes deste processo. Os resultados evidenciados permitem lançar um olhar aos contextos e aos actores responsáveis pela dinamização destes ambientes onde a vida escolar se desenrola e assume contornos singulares e ao mesmo tempo comuns, mas difíceis de descortinar a curto prazo.

Num estudo desta natureza não foi nossa intenção invocar noções de validade (interna e externa) e de fiabilidade, mas antes saber até que ponto fomos capazes de aceder às perspectivas das pessoas envolvidas e reflectir sobre os significados por elas atribuídos às questões em estudo.

2.1 – DADOS OBTIDOS PELA ANÁLISE DOS PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA

2.1.1 – Escola

- **Dados de Contextualização da Escola**

Com o intuito de efectuar uma contextualização institucional dos PCE recolhidos para análise, utilizámos três subcategorias a considerar: *Caracterização da escola*; *Funcionamento da escola*; *Competências da escola*, verificando-se que a maioria dos projectos revelaram indicadores sobre estas temáticas, sobretudo no que diz respeito às competências da escola, cuja frequência absoluta das unidades de enumeração atingiu os 100%.

ESCOLA															
DADOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE ²⁴		FREQ. ABS. UR ²⁵	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	159	%
CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	Caracterização do meio onde a escola está inserida			11	13			1		4		4	40	29	18.4
	Caracterização dos contextos familiares dos alunos			1				1		5		3	30	7	4.4
	Recursos físicos e materiais da escola	10		6		15				19		4	40	50	31.6
	Recursos humanos da escola	9		20	22					13	2	5	50	66	41.8
	Grau de sucesso escolar verificado			2								1	10	2	1.3
	Ocupação dos tempos livres			4								1	10	4	2.5
	Total											7	70	159	100

QUADRO Nº 1

Da análise do quadro nº1 verificamos que relativamente aos dados de caracterização da escola, são valorizados em primeiro lugar os recursos humanos de que dispõe para realizar o seu trabalho (50%-UE / 41.8%-UR).

“Docentes do quadro geral”(P4).

“Docentes do quadro geral de vinculação”(P4).

“O pessoal docente e não docente participa sempre activamente nas actividades da escola”(P3).

Atribui também muita importância aos seus recursos físicos e materiais (40%-UE / 31.6%-UR) conforme o exemplo:

“Uma descascadora de batatas; uma balança digital; uma marmita”(P9).

“esferográficas; Lápis”(P5).

“Biblioteca da escola; Livros; Revistas; Jornais”(P1).

Salienta ainda os aspectos relacionados com a caracterização dos contextos familiares dos alunos (30%-UE), um dos quais apresentamos:

“Relativamente à distribuição por grupos etários, o aspecto mais relevante prende-se com o progressivo envelhecimento da população residente”(P9).

Apresenta também o registo de outros indicadores com menor incidência: grau de sucesso escolar verificado (10%) e ocupação dos tempos livres dos alunos (10%), dos quais destacamos:

²⁴ UE – Unidades de enumeração

²⁵ UR – Unidades de registo

“A escola apresenta uma taxa de sucesso relativamente elevada”(P3).

“Cooperação nas actividades domésticas”(P3).

É curioso constatar que a maioria dos projectos não colocou ênfase na caracterização dos alunos e no grau de sucesso educativo por eles alcançado, quando sabemos que o PCE deve adequar-se às características destes e às suas capacidades, se bem que não tenhamos esclarecimentos detalhados sobre os critérios definidos pelas escolas para identificar o aproveitamento escolar dos mesmos.

ESCOLA															
DADOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	143	%
FUNCIONAMENTO DA ESCOLA	Aspectos estruturais	12		4		35	15	10			5	6	60	81	56.7
	Aspectos financeiros						7					1	10	7	4.9
	Reuniões de equipa								1			1	10	1	0.7
	Reuniões com os pais										1	1	10	1	0.7
	Trabalho em equipa					5	3	3		4		4	40	15	10.5
	Critérios de formação das turmas		5		6					1		3	30	12	8.4
	Aulas de substituição		1							23		2	20	24	16.8
	RI ²⁶				2							1	10	2	1.4
	TOTAL											8	80	143	100

QUADRO Nº 2

No que se refere ao quadro nº2, do qual constam os aspectos relativos ao *funcionamento da escola*, constatamos que os aspectos estruturais assumiram uma importância relevante (60%-UE / 56.7%-UR). Consideramos como aspectos estruturais os que dizem respeito à constituição de turmas e à subsequente distribuição de alunos por anos de escolaridade e por turnos; às listas de alunos; à distribuição de pessoal docente pelas actividades curriculares; às alterações efectuadas na escola para fazer face às novas exigências; à distribuição de salas, de acordo com as diferentes actividades curriculares; ao horário de funcionamento da escola e às diferentes actividades por ela promovidas, entre outros elementos.

²⁶ RI – Regulamento Interno

A título de exemplo apresentamos alguns extractos que o comprovam (extraídos do projecto 4):

“É uma escola com dois pisos, tendo 10 salas de aulas (5 a funcionar em regime duplo que posteriormente serão as salas das extra-curriculares, 2 para a Pré-escolar, 1 de Biblioteca, 1 de Informática e de Expressão Musical”(P4).

“O intervalo à hora de almoço será das 13:00 às 13:30 devido à limpeza das salas e seu arejamento”(P4).

Destaca-se ainda a importância atribuída ao trabalho em equipa (40%) e aos critérios subjacentes à formação das turmas (30%).

Algumas transcrições comprovam a obtenção destes dados:

“O desenvolvimento do Projecto Curricular desta escola assenta na intervenção de todos os professores, no âmbito das competências que lhe estão atribuídas e de acordo com o planeamento a apresentar”(P5).

“O trabalho em equipa teve início com a produção deste projecto. Os docentes, como já anteriormente foi referido, dividiram as tarefas e produção de actividades dependendo do ano que leccionam, tendo sempre a oportunidade de praticar as actividades em equipa”(P4).

As aulas de substituição constam das preocupações da escola, embora com pouca evidência (20%):

“Estes professores também terão a seu cargo as substituições da componente curricular sempre que o professor titular da turma falte”(P2).

“Estas aulas visam desenvolver actividades de apoio para suprir a ausência temporária de algum professor.”

Com inferiores ocorrências e por conseguinte, com menor influência, surgem outros factores tais como: os aspectos financeiros (10%); as reuniões de equipa (10%); as reuniões com os pais (10%) e o Regulamento Interno (10%):

“Venda de jornal escolar”(P5).

“Efectuar reuniões de equipa de professores com vista à planificação de actividades, produção de materiais pedagógicos adequados ao nível dos grupos/ turma e à realização da avaliação dos alunos e dos projectos”(P7).

“Reuniões dos encarregados de educação”(P9).

“Nesta escola existe Regulamento Interno no qual estão descritas todas as normas e regras de funcionamento da escola”(P4).

ESCOLA															
DADOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	264	%
COMPETÊNCIAS DA ESCOLA	Calendarização da operacionalização do PCE	3										1	10	3	1.1
	Distribuição das actividades / elaboração de horários						4	2			4	3	30	10	3.8
	Concepção e aprovação do PCE pelo conselho escolar	1				2		1		1		4	40	5	1.9
	Definição do PAA ²⁷	18			1	12		30		71		5	50	132	50
	Concepção de projectos pedagógicos específicos			1	2			14		3		4	40	20	7.6
	Estabelecimento de parcerias	9		9	14	2			1	16		6	60	51	19.3
	Desempenho de funções administrativas e pedagógicas pelo director e/ou conselho escolar	1	1		34			2				4	40	38	14.4
	Eleição do representante de pais				1					1		2	20	2	0.8
	Incentivo à participação dos pais			1								1	10	1	0.4
	Gestão autónoma de estrutura escolar			1			1					2	20	2	0.8
	TOTAL											10	100	264	100

QUADRO Nº 3

Relativamente à subcategoria referente às *competências da escola*, duma forma geral, a nível organizacional, verifica-se que o estabelecimento de parcerias atinge grande significado (50%-UE / 19.3%-UR), bem como a definição do Plano Anual de Actividades (50%-UE / 50%-UR), consideradas as competências mais relevantes atribuídas à escola.

As transcrições que a seguir apresentamos elucidam os principais indicadores evidenciados nesta subcategoria:

“Contamos também com a colaboração da Junta de Freguesia de S. Jorge e Casa do Povo de S. Jorge”(P9).

“Sensibilização à utilidade da Biblioteca- Elaboração de fichas de leitura; selecção e exposição de trabalhos; Realização de concursos, palestras de escritores”(P9).

“Festa da maçã (finais de Outubro)”(P7).

“Pão-por-Deus”(P1).

Outras competências assumidas pela escola adquirem relevância pelos dados percentuais alcançados: desempenho de funções administrativas e pedagógicas desenvolvidas pelo director ou pelo conselho escolar (40%-UE / 14.4%-UR), destacando-se 34 unidades de

²⁷ PAA – Plano Anual de Actividades

registo no projecto nº4; concepção de projectos pedagógicos específicos (40%-UE / 7.6%-UR); concepção e aprovação do PCE pelo conselho escolar (40%-UE / 1.9%-UR); distribuição de actividades docentes e elaboração dos seus horários (30%-UE / 3.8%-UR).

Na tentativa de comprovar estes dados, anotamos os seguintes extractos:

“Submeter à apreciação do Conselho Escolar os assuntos que excedam a sua competência”(P4).

“Esperamos que esta seja uma oportunidade da nossa Escola construir a sua Autonomia, a partir da comunidade em que está inserida”(P7).

“Dinamização de projectos específicos no âmbito da prevenção/ promoção da saúde”(P7).

“Considerou o Conselho Escolar deste estabelecimento de ensino ser o presente documento o que melhor se adequa às finalidades prosseguidas num modelo de Projecto Curricular de Escola, tendo em conta, tal como é espírito do diploma”(P5).

“Carga horária semanal das Áreas Curriculares Disciplinares/ Não Disciplinares/ Actividades de Enriquecimento Curricular”(P6).

“Assim ficou decidido em Conselho Escolar que as áreas curriculares não disciplinares seriam desenvolvidas durante três horas semanais, sendo uma hora para cada área”(P10).

Por último, foi concedida menor pertinência à calendarização da operacionalização do PCE (1.1%), ao acto de eleição do representante de pais (0.8%), às questões inerentes à gestão autónoma da estrutura escolar (0.8%) e às acções de incentivo à participação dos pais na vida escolar (0.4%)

Registamos alguns excertos, a título de exemplo:

“Exposição após a conclusão dos trabalhos - 1º período”(P1).

“O representante de pais foi eleito por voto directo, após reunião geral de pais e encarregados de educação”(P4).

“A autonomia é um processo de construção em que a escola se espelha e a partir da qual se vão modificando conceitos, mudando opiniões, corrigindo e afrontando soluções com vista à melhoria do serviço público que a escola oferece”(P3).

“Só podemos contar com a participação dos encarregados de educação se estes sentirem que, diariamente ao trazerem os filhos à escola, estes ficam entregues a um projecto válido, moderno, de qualidade, capaz de preparar os seus filhos para o futuro”(P3).

2.1.2 – Currículo

- **Gestão do Currículo Nacional**

CURRÍCULO															
GESTÃO DO CURRÍCULO NACIONAL															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	N=1543	%
COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER	Competências específicas	217	71	160	110	229	86		232	10	64	9	90	1179	76.4
	Perfil de competências terminais/gerais	11	9	21	11	34	23		11	17	9	9	90	146	9.5
	Abordagens transversais	3	21		19	76	21		21	18	39	8	80	218	14.1
	Total											9	90	1543	100

Relativamente às *competências a desenvolver* pelos alunos, constata-se que as competências específicas representam um aspecto importante para as escolas em estudo, verificando-se uma frequência absoluta elevada a nível das unidades de enumeração (90%), bem como no que se refere às unidades de registo (76,4%). Para exemplificar estas informações apresentamos alguns excertos retirados dos projectos:

“Apreciação, discriminação e sensibilidade sonora e musical crítica, fundamentada e contextualizada em diferentes géneros musicais” (P8).

“Realização de registos e de medições simples utilizando instrumentos e unidades adequadas” (P5).

“Compreensão do sistema de numeração de posição e do modo como este se relaciona com os algoritmos das quatro operações” (P1).

Com igual incidência, a nível das unidades de enumeração (90%), destaca-se o indicador referente ao perfil de competências terminais ou gerais, embora apresente apenas 146 unidades de registo (9.5%). Alguns excertos esclarecem estes dados:

“Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões” (P5).

“Cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns” (P6).

“Reconhecimento da importância da Ciência e da Tecnologia na observação de fenómenos” (P3).

As abordagens transversais constam de um outro indicador, cujos valores percentuais demonstram um grau de importância consideravelmente menor comparativamente às competências específicas e gerais (80%-UE / 14.1%-UR). Será que este indicador é revelador de dificuldades na gestão de abordagens transversais do currículo?

Alguns extractos reflectem o conteúdo enfatizado neste item:

“Rentabilizar as tecnologias da informação e comunicação nas tarefas de construção de conhecimento” (P5).

“Auto-avaliar a correcção e a adequação dos desempenhos linguísticos, na perspectiva do seu aperfeiçoamento” (P10).

“Conhecer e actuar segundo regras, critérios e normas de conduta de boas práticas de intervenção social” (P2).

“Respeitar o outro e a sua diversidade” (P6).

“Expressar a sua opinião ou a do grupo, propondo alternativas e sugestões de melhor adequação” (P8).

CURRÍCULO															
GESTÃO DO CURRÍCULO NACIONAL															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	N=8	%
OBJECTIVOS DO CURRÍCULO NACIONAL	Promoção da qualidade de vida pessoal e social				8							1	10	8	100
	Total											1	10	8	100

QUADRO Nº 5

No que concerne a outra subcategoria apontada: *objectivos do currículo nacional*, mais propriamente no que diz respeito à promoção da qualidade de vida pessoal e social, apenas um dos projectos curriculares fez menção a esse propósito, contabilizando apenas 8 unidades de registo, pelo que não parece ser uma prioridade, sendo um aspecto desvalorizado, ou pelo menos, ausente na maioria dos documentos analisados.

Dos poucos registos encontrados, mencionamos:

“A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social”(P4).

CURRÍCULO															
GESTÃO DO CURRÍCULO NACIONAL															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	N=444	%
DESENVOLVIMENTO DE ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES DE FREQUÊNCIA OBRIGATÓRIA	Língua Portuguesa	27	1	7	6	11	6		26	6		9	90	96	21.6
	Matemática	18	1	2	2	28	3		3	34	2	9	90	93	21
	Estudo do Meio	19	1	58	2	9	1		7	27	4	9	90	128	28.9
	Expressões Artísticas	42	3		1		12	7	6	19	6	8	80	96	21.6
	Expressões Físico-motoras	1	1	1	1		1	19	1		6	8	80	31	7
	Total											10	100	444	100

QUADRO Nº 6

A terceira subcategoria contemplada refere-se ao *desenvolvimento de áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória*, também muito mencionadas nos referidos projectos curriculares de escola (10 contagens na UE / 444 enumerações na UR). As percentagens resultantes em cada um dos indicadores subsequentes são significativas da valorização atribuída, de uma forma geral, a estas áreas do currículo: Língua Portuguesa (90%-UE / 21.6%-UR); Matemática (90%-UE / 21%-UR); Estudo do Meio (90%-UE / 28.9%-UR). Verifica-se uma ligeira descida de valores nas áreas alusivas às Expressões: Expressões Artísticas (80%-UE / 21.6%-UR); Expressões Físico-Motoras (80%-UE / 7%-UR).

O Estudo do Meio é a área que se destaca mais, não só pela abordagem efectuada por quase todos os projectos, excepto um, bem como pelo maior número de unidades de registo verificadas (28.9%), sendo que as Expressões Físico-Motoras são as menos evidenciadas pelos valores pouco acentuados alcançados, contabilizando apenas 7% nas unidades de registo.

Relativamente a estas duas últimas áreas, citamos dois excertos:

“Nesta perspectiva, o conhecimento do Meio deverá partir da observação e análise dos fenómenos, dos factos e das situações que permitam uma melhor compreensão dos mesmos e que conduzam à intervenção crítica do meio”(P3).

“Reconhecimento de elementos que permitam situar-se no lugar onde se vive”(P9).

“Desenvolver o nível funcional das capacidades físicas”(P7).

“Sequências de habilidades e coreografias”(P10).

- **Gestão do Currículo da Escola**

CURRÍCULO															
GESTÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	219	%
DESENVOLVIMENTO DAS ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES DE FREQUÊNCIA OBRIGATÓRIA (FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL)	Área de Projecto	3	4	7	1	4		1	9	1	3	9	90	33	15.1
	Estudo Acompanhado	3	11	8	1	15	3	1	2	1	8	10	100	53	24.2
	Formação Cívica	1		1		1	3	1	6			6	60	13	5.9
	Formação Cívica – Dimensão escola					5						1	10	5	2.3
	Formação Cívica – Educação para o ambiente		1			13		1		1		4	40	16	7.3
	Formação Cívica – Educação para a sexualidade							1				1	10	1	0.5
	Formação Cívica – Educação para os afectos							1				1	10	1	0.5
	Formação Cívica – Educação para a saúde		2					1			1	3	30	4	1.8
	Formação Cívica – Formação pessoal		3	8		9				1	4	5	50	25	11.4
	Formação Cívica – Formação Social/comunitária	1	4	30		8				2	6	6	60	51	23.3
	A cargo do professor titular da turma	1				1			1		1	4	40	4	1.8
	Desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares	1			1	1		2			3	5	50	8	3.7
	Inclusão de uma componente de trabalho dos alunos com as TIC							2				1	10	2	0.9
	Abrangência a todos os alunos										1	1	10	1	0.5
	Promoção da autonomia e cooperação										2	1	10	2	0.9
Total												10	100	219	100

QUADRO Nº7

No que às *áreas curriculares não disciplinares de frequência obrigatória* diz respeito, a partir da análise deste quadro, verificamos que o Estudo Acompanhado (100%-UE / 24.2%-UR) e a Área de Projecto (90%-UE / 15.1%-UR) assumem maior relevância, conforme a análise dos documentos nos permitiram verificar:

“Nesse sentido deverão ter os professores o cuidado de serem ponderados no envio de trabalhos de casa”(P5).

“Incentivar o gosto pela organização pessoal”(P2).

“Despertar o interesse dos alunos por outros temas”(P8).

“Desenvolver no aluno competência de pesquisa e registo”(P3).

Seguem-se outras áreas igualmente destacadas, no âmbito da Formação Cívica: Formação Social e Comunitária (60%-UE / 23.3%-UR); Formação Cívica, duma forma geral, sem mais qualquer especificação (60%-UE / 5.9%-UR); Formação Pessoal (50%-UE / 11.4%-UR); Educação para o Ambiente (40%-UE / 7.3%.UR); Educação para a Saúde (30%-UE / 1.8%-UR).

Alguns excertos retirados dos referidos projectos traduzem estes resultados:

“Compreende que a participação de cada um contribui para o bem estar e a alegria de todos”(P3).

“A Formação Cívica, sendo de carácter transversal, poderá ser tratada em qualquer área sempre que a situação o exigir”(P8).

“Contribuir para a construção da identidade”(P5).

“Reduzir/ Reutilizar/ Reciclar”(P5).

“desenvolver hábitos de vida saudáveis”(P2).

Outras áreas revestiram-se de menos importância, como é possível constatar pelas contagens efectuadas: Dimensão Escola (10%-UE / 2.3%-UR); Educação para a Sexualidade (10%-UE / 0.5%-UR); Educação para os Afectos (10%-UE / 0.5%-UR). Cada uma destas três áreas apenas foi mencionada por um Projecto Curricular, motivo pelo qual não suscitaram interesse para a maioria das escolas envolvidas neste estudo.

Outros aspectos relacionados com esta subcategoria alusiva ao desenvolvimento das áreas curriculares não disciplinares de carácter obrigatório, no âmbito da formação pessoal e social, a partir do estudo realizado sobre os projectos, ressaltaram tais como: o desenvolvimento destas áreas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, aspecto referido por 50% dos projectos, bem com o facto daquelas áreas ligadas à formação pessoal e social serem da responsabilidade do professor titular da turma, referência encontrada em 40% dos documentos.

“É de referir ainda que estas áreas são trabalhadas de forma interdisciplinar”(P10).

“Cada professor titular da turma, em acordo com os seus alunos organizará as actividades a realizar ao longo do ano”(P1).

Por outro lado, outras anotações revelaram-se menos decisivas. Referimo-nos aos seguintes aspectos: Inclusão de uma componente de trabalho dos alunos com as TIC, a abrangência destas áreas curriculares a todos os alunos e a promoção da autonomia e cooperação, sendo que cada um destes conceitos mereceu apenas a atenção de um único projecto (10%-UE).

CURRÍCULO															
GESTÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	319	%
DESENVOLVIMENTO DAS ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES DE FREQUÊNCIA FACULTATIVA (FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL)	Fundamentação das actividades		1	2		7					3	4	40	11	3.5
	Educação Moral e Religiosa							2		2	4	3	30	8	2.5
	Actividades Desportivas	1	1		1	25		4			4	6	60	36	11.3
	Actividades Artísticas	4	2		2	41	1	15		7	6	8	80	78	24.5
	Actividades de ligação com o meio									4	2	2	20	6	1.9
	Actividades de solidariedade e de voluntariado										1	1	10	1	0.3
	Actividades de dimensão europeia da educação							4				1	10	4	1.3
	Língua estrangeira – Inglês	1	1		1	1		13		51	1	7	70	69	21.6
	Ocupação de tempos livres	1	8		1	21		17		5	1	7	70	44	13.8
	Sala de estudo	1	1		1			4		1	1	6	60	9	2.9
	Educação Cívica									1	1	2	20	2	0.6
	TIC	1	1		1	5		4		1	1	7	70	14	4.4
	Biblioteca e videoteca	1	1	5	1			9		1	2	7	70	20	6.3
	Ludoteca										1	1	10	1	0.3
	Festividades			14								1	10	14	4.4
Total												9	90	319	100

QUADRO Nº8

No que concerne ao desenvolvimento das *áreas curriculares não disciplinares de frequência facultativa* inerentes à formação pessoal e social, da análise do quadro nº8 percebemos que foram 7 as áreas privilegiadas pela maioria dos projectos curriculares de escola. Referimo-nos por ordem decrescente relativamente à importância atribuída pelos projectos analisados: Actividades Artísticas (80%); Língua Estrangeira – Inglês (70%); Ocupação de Tempos Livres (70%-UE / 13.8%-UR); Biblioteca e Videoteca (70%-UE / 6.3%-UR); TIC (70%-UE / 4.4%-UR); Actividades Desportivas (60%-UE / 11.3%-UR); Sala de Estudo (60%-UE / 2.9%-UR).

“Segue no essencial o programa de Modalidades Artísticas elaborado pelo centro de Apoio à Expressão Artística da Secretaria Regional de Educação”(P5).

“Conhecer as palavras básicas do Inglês”(P9).

“Jogos educativos”(P5).

“Elaboração de trabalhos para o Jornal da Escola”(P5).

“Recolha e separação de lixo (papel/plástico)(P5).

“Aprender a consultar livros segundo um assunto a estudar”(P7).

“As situações de aprendizagem na Educação Física são inúmeras e variadas, originando contextos de aprendizagem bastante diversificados consoante o tipo de actividades e papéis atribuídos ao professor e ao(s) aluno(s)”(P5).

“Criar e desenvolver hábitos de estudo”(P7).

A fundamentação destas actividades (40%) e os objectivos das actividades de enriquecimento (20%) assumiram menor importância no âmbito desta área de natureza facultativa. Menor atenção foi dedicada a outras áreas, tais como: Educação Moral e Religiosa (30%); Actividades de ligação com o meio (20%); Educação Cívica (20%); Actividades de solidariedade e de voluntariado (10%); Actividades de dimensão europeia da educação (10%); Ludoteca (10%); Festividades (10%).

CURRÍCULO															
GESTÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%		%
FORMAÇÕES TRANSDISCIPLINARES	Educação para a cidadania				2	2		1		1		4	40	6	24
	Valorização da Língua Portuguesa					6						1	10	6	24
	Valorização da dimensão humana do trabalho					2						1	10	2	8
	Valorização das TIC			2	1	5						3	30	11	44
	Total											5	50	25	100

QUADRO Nº 9

Da análise do quadro nº9 podemos observar que as formações transdisciplinares não tiveram um efeito preponderante na criação do Projecto Curricular de Escola. Apesar dos registos pouco significativos, podemos salientar a educação para a cidadania (40%) e a valorização das TIC (30%).

“Promover a formação de cidadãos participativos, críticos e confiantes”(P5).

“Neste contexto a escola decidiu no âmbito do desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular desenvolver a componente educação tecnológica privilegiando o desenvolvimento de competências na Área de informática”(P5).

A valorização da Língua Portuguesa e da dimensão humana do trabalho apenas constaram num dos projectos (10%), evidenciando o pouco interesse nesta matéria.

CURRÍCULO															
GESTÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	14	%
EDUCAÇÃO	Apoio pedagógico especializado	2		6						4	2	4	40	14	100
ESPECIAL	Total										4	40	14	100	

QUADRO Nº 10

A *educação especial*, mais precisamente, o apoio pedagógico especializado, não ocupou um lugar central na elaboração do documento curricular, visto que só 4 projectos consideraram um tema necessário (14 unidades de registo), como podemos exemplificar:

“O número de alunos com NEE mantém-se de ano para ano, sendo estes alunos apoiados por professores do ensino especial”(P3).

“As medidas de apoio pedagógico traduzem-se no desenvolvimento de planos de acção ou programas compreendendo conteúdos e processos pedagógicos adequados, realizados numa perspectiva disciplinar, quer numa perspectiva interdisciplinar ou transdisciplinar”(P9).

Será que a escassa abordagem generalizada nesta temática deve-se ao facto de existirem professores de educação especial e outros técnicos de apoio para atender os casos de crianças portadoras de necessidades educativas especiais?

CURRÍCULO															
GESTÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	22	%
OFERTAS CURRICULARES PARA ALUNOS COM INSUCESSO ESCOLAR OU PROBLEMAS DE INTEGRAÇÃO NA ESCOLA	Apoio pedagógico acrescido	5	3							13	1	4	40	22	100
	Total											4	40	22	100

QUADRO Nº 11

No que se refere às *ofertas curriculares destinadas a alunos com insucesso escolar ou problemas de integração escolar* e designadamente no âmbito do apoio acrescido, poucos foram os projectos (somente 4, com 22 unidades de registo) que contemplaram estratégias de intervenção alusivas esta questão tão frequentemente objecto de preocupação dos professores. Salientamos um extracto retirado do projecto que mais referências apresentou (P9):

“Aos alunos que revelem dificuldades em áreas curriculares será proporcionado apoio pedagógico fora da sala de aula como forma de desenvolver globalmente as suas capacidades e assim, progredirem no seu processo de aprendizagem”(P9).

CURRÍCULO															
GESTÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	706	%
ORIENTAÇÕES CURRICULARES	Definição do PCE em função do currículo nacional	1						2				2	20	3	0.4
	Justificação do projecto/diagnóstico do problema/identificação das áreas problemáticas			8	2			22		3	4	5	50	39	5.5
	Definição de prioridades curriculares	20	1	31	6	191	1	100	2	86	6	10	100	444	62.9
	Definição dos conteúdos curriculares					12		1			1	3	30	14	2
	Integração de conteúdos de índole regional							1				1	10	1	0.1
	Integração de componentes locais do currículo	1			1							2	20	2	0.2
	Articulação com o PE			1	1	2		5			1	5	50	10	1.4
	Relação entre o PCE e o PCT			1	2	2		5		3		5	50	13	1.8
	Relação entre o PCE e RI	1			1	2	3					4	40	7	1
	Gestão flexível do currículo				1	15		6		1		5	50	23	3.3
	Integração do Pré- escolar				1		2					2	20	3	0.4
	Definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao contexto da escola e às características dos alunos	26	1	1		10	2	6		1	1	8	80	48	6.8
	Princípios e valores preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo					9						1	10	9	1.3
	Total											10	100	706	100

QUADRO Nº 12

No âmbito da gestão do currículo escolar, encontramos alguns princípios subjacentes a determinadas *orientações curriculares* que constituem a subcategoria utilizada nesta fase da análise dos documentos em estudo. Assim, pela observação do quadro apresentado podemos concluir que a definição de prioridades curriculares ocupou um lugar predominante (100%-UE / 62.9%-UR), constituindo uma das principais preocupações, seguindo-se a definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao contexto da escola e às

características dos alunos (80%), como se depreende pela análise das informações escritas, algumas das quais apresentamos, a título de exemplo:

“Reconhecer a importância dos Jogos Tradicionais para o bem estar físico”(P5).

“Desenvolver no dia a dia uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa”(P7).

“Proporcionar aos alunos a aquisição de atitudes de autonomia, auto-estima, respeito mútuo, solidariedade, pontualidade e cooperação, com vista a assegurar a formação ética e moral do aluno”(P9).

“Projecto - Conhece a tua terra - Funchal”(P1).

“Planificação mensal - Jogos Tradicionais - Outubro de 2002”(P5).

Com impacto decisivo salientam-se ainda outros indicadores: justificação do projecto/diagnóstico do problema/identificação das áreas problemáticas (50%); gestão flexível do currículo (50%); relação entre o PCE e o PCT (50%); articulação com o PE (50%), conforme exemplificam alguns extractos alusivos:

“Baixo nível sócio-económico das famílias: a maioria das famílias beneficia do rendimento de reinserção social; dedica-se a serviços de mão-de-obra não qualificada ou estão desempregados”(P7).

“neste sentido o currículo de EM deve ser gerido de forma aberta e flexível”(P5).

“Serve este documento como referência principal para a elaboração dos Projectos Curriculares de Turma desta escola”(P5).

“Ao cumprirmos os pressupostos enunciados no Projecto Curricular julgamos que podemos desenvolver em perfeita harmonia o Projecto Educativo da nossa escola”(P7).

Embora revelando um decréscimo na importância demonstrada, há a registar outros indicadores que correspondem às orientações curriculares dos referidos projectos: relação entre o PCE e RI (40%); definição dos conteúdos curriculares (30%); integração do pré-escolar (20%) e integração de componentes locais do currículo (20%).

“Os projectos curriculares de turma de cada ano de escolaridade a funcionar na escola estão contemplados no Regulamento Interno”(P6).

“Serão de privilegiar nesta fase de iniciação: a participação em diálogos simples relacionados com a vida do dia-a-dia”(P5).

“Serão anexados os projectos pedagógicos da Pré-escolar”(P6).

“Estando a escola inserida no centro do Funchal, o tema a desenvolver é Funchal - Madeira”(P1).

Outros índices reflectem pouca influência na elaboração dos projectos: integração de conteúdos de índole regional (10%), assim como princípios e valores preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo (10%).

CURRÍCULO															
GESTÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	50	%
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	Integração das dimensões teórica/prática									1		1	10	1	2
	Formação integral dos alunos				1	1		2		1		4	40	5	10
	Integração dos saberes	1				5	5	4		1		5	50	36	72
	Desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida				1	2		2				3	30	5	10
	Atendimento às necessidades educativas dos alunos							3				1	10	3	6
	Total											6	60	50	100

QUADRO Nº 13

Da análise do quadro nº13 podemos constatar a existência de alguns princípios inerentes à *intervenção pedagógica*, assumindo maior destaque a integração dos saberes (50%), a formação integral dos alunos (40%) e o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida (30%), consoante os exemplos extraídos da fonte de recolha de dados em análise:

“Isto significa que, embora constituindo referências nacionais para o trabalho em cada ciclo, as competências não podem ser encaradas como aprendizagens acabadas, ligadas a momentos bem determinados ou a oportunidades únicas”(P5).

“ E que (as diferentes áreas) não se esgotem na mera transmissão e aquisição de informações disciplinares”(P7).

“estas situações potenciam aprendizagens diversas nos domínios cognitivo (aquisição de conhecimentos, de métodos de estudo, de estratégias cognitivas...) e afectivo-social (trabalho cooperativo, atitudes, hábitos...)(P5).

Com menor enfoque, registamos outros princípios, tais como: atendimento às necessidades educativas dos alunos (10%) e integração das dimensões teórica-prática (10%).

CURRÍCULO															
GESTÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	50	%
ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS	Actividades experimentais/ investigativas	17		80		57		3	7			5	50	164	27.8
	Diversidade de aprendizagens significativas	82		48		238			52	5		5	50	425	72
	Resolução de problemas			5		9						2	20	14	2.3
	Total											6	60	590	100

QUADRO Nº 14

Todos os indicadores do quadro nº14 reflectem a importância atribuída pela maioria dos projectos curriculares, às *actividades desenvolvidas*, nomeadamente no que diz respeito à diversidade de aprendizagens significativas (50%), contando com 529 unidades de registo, bem como às actividades experimentais / investigativas (50%), que totalizam 164 unidades de registo. É o que comprovam os registos, dos quais revelamos alguns exemplos:

“A simulação, através de jogos de papéis, de situações de perigo, observadas ou vividas pelos alunos, constitui um recurso para abordar a necessidade de cumprir regras de segurança”(P3).

“O jogo é um tipo de actividade que alia raciocínio, estratégia e reflexão com desafio e competição de uma forma lúdica muito rica”(P5).

“A realização de um projecto implica uma planificação prévia que deverá resultar na elaboração de um plano orientador do trabalho de grupo e ou individual”(P3).

Com menor incidência, apenas dois projectos fizeram referência à resolução de problemas (10%).

CURRÍCULO															
GESTÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	50	%
ENSINO / APRENDIZAGEM	Princípios orientadores do processo de ensino/ aprendizagem			2		89	2	6		1	1	6	60	101	64.7
	Diferenciação do processo ensino / aprendizagem	1						1		1		3	30	3	1.9
	Ofertas educativas diversificadas			8		23		7		2		4	40	40	25.6
	Utilização de materiais manipuláveis					12						1	10	12	7.8
	Total											7	70	156	100

QUADRO Nº15

Relativamente à última subcategoria: *Ensino/aprendizagem* respeitante à gestão do currículo da escola pertencente à metacategoria: *currículo*, os princípios orientadores do processo de ensino/aprendizagem (60%) adquirem significado, apresentando a título de exemplo um desses princípios:

“Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas à observação e ao questionamento da realidade e à integração de saberes”(P5).

Com menos relevância evidenciam-se as ofertas educativas diversificadas (40%) e a diferenciação do processo de ensino-aprendizagem (30%) demonstradas nos exemplos que se seguem:

“Actividades de planeamento e de produção de diversos tipos de discurso oral, com grau crescente de formalidade”(P5).

“A informação é recolhida e adaptada ao contexto da turma ou do aluno, conforme a actividade e/ou faixa etária que se foque”(P9).

Por fim, o indicador referente à utilização de materiais manipuláveis assume menor ênfase (10%) nesta categoria em análise.

2.1.3 – Avaliação

- Avaliação do PCE

AVALIAÇÃO															
AVALIAÇÃO DO PCE															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	4	%
OBJECTO DE AVALIAÇÃO DO PCE	Processo de desenvolvimento do PCE, desde a concepção até à sua implementação							2		2		2	20	4	100
	Total											2	20	4	100

QUADRO Nº 16

A avaliação do PCE consta de uma categoria, cuja análise reflecte pouco impacto. Assim, no que concerne ao *objecto de avaliação do PCE*, só dois projectos (20%) fizeram alusão ao único indicador emergente: processo de desenvolvimento do PCE, desde a concepção até à sua implementação, de acordo com um dos extractos que apresentamos:

“Julho - Avaliação do processo de aprendizagem. Avaliação do projecto”(P9).

AVALIAÇÃO															
AVALIAÇÃO DO PCE															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	4	%
INTERVENIENTES NA AVALIAÇÃO DO PCE	Equipa de coordenação							1				1	10	1	20
	Professores, alunos e comunidade									1		1	10	1	20
	Conselho escolar	2									1	2	20	3	60
	Total											4	40	5	100

QUADRO Nº17

Apenas 4 dos projectos fizeram referência aos *intervenientes na avaliação do projecto*, mais especificamente: ao conselho escolar (20%); à equipa de coordenação (10%); aos professores, alunos e comunidade (10%). Os extractos que se seguem ilustram estes dados:

“O Projecto Curricular de escola é verificado e controlado pelo Conselho escolar desta escola”(P1).

“A equipa de coordenação e dinamização fará o tratamento e análise dos dados”(P7).

“Além de estarem sempre disponíveis para fornecerem informações sobre o decorrer do projecto à comunidade e de o desenvolverem com os alunos, caberá também aos docentes fazerem a avaliação intercalar e ter parte na final, juntamente com os alunos e demais comunidade”(P9).

AVALIAÇÃO															
AVALIAÇÃO DO PCE															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	4	%
METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO DO PCE	Recolha, tratamento e análise de dados							2		10		2	20	12	80
	Avaliação contínua									1		1	10	1	6.7
	Avaliação final									1		1	10	1	6.7
	Auto-avaliação			1								1	10	1	6.7
	Total											3	30	15	100

QUADRO Nº18

Encontrámos poucas referências acerca das *metodologias de avaliação do PCE*, motivo pelo qual os dados recolhidos nos diferentes indicadores não assumem relevância: recolha, tratamento e análise de dados (20%); avaliação contínua (10%); avaliação final (10%); auto-avaliação (10%), dos quais apresentamos uma amostra:

“Os resultados serão registados em relatórios escritos seguindo um guião próprio contemplando os critérios de avaliação acima referido”(P9).

“A avaliação deste projecto será formativa e contínua, neste ponto será mais útil para os docentes que conseguirem mais facilmente detectar uma falha e de imediato resolvê-la”(P9).

“Far-se-á uma avaliação final, avaliação esta que terá um cunho mais exterior ao grupo de docentes”(P9).

“A avaliação do Projecto será encarado como uma auto-avaliação, o que não quer dizer que não deva ser exercida de forma bastante descomprometida e crítica”(P9).

AVALIAÇÃO															
AVALIAÇÃO DO PCE															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	4	%
MOMENTOS DE AVALIAÇÃO DO PCE	No final do ano lectivo		1					1				2	20	2	66.7
	Durante o ano lectivo	1								1	1	3	30	1	33.3
	Total											5	50	3	100

QUADRO Nº19

Foram 3 as escolas que mencionaram a *ocorrência desta avaliação* em dois momentos distintos: no final do ano lectivo (30%) e durante o ano lectivo (20%). Assim exemplificamos através das transcrições:

“No final do ano lectivo será feita uma avaliação deste projecto”(P2).

“O Projecto Curricular de Escola é verificado e controlado ao longo do ano lectivo e sempre que seja necessário”(P10).

AVALIAÇÃO															
AVALIAÇÃO DO PCE															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	4	%
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO PCE	Processos de concretização do PCE			6				14			1	3	30	21	100
	Total										3	30	21	100	

QUADRO Nº 20

O único *critério de avaliação* apontado diz respeito aos processos de concretização do referido projecto, indicadores registados em 3 dos projectos curriculares analisados, contando com 21 unidades de registo, no total. Transcrevemos uma expressão alusiva a este indicador:

“Dispositivos de acção”(P7).

AVALIAÇÃO															
AVALIAÇÃO DO PCE															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	8	%
DIFICULDADES NA ELABORAÇÃO DO PCE	Relação com outros documentos			2					1			2	20	3	37.5
	Pesquisa bibliográfica								1			1	10	1	12.5
	Identificação de competências								4			1	10	4	50
	Total										2	20	8	100	

QUADRO Nº 21

Apesar de termos a percepção da existência de *obstáculos à elaboração do PCE*, somente duas escolas mencionaram esse facto nos projectos curriculares de escola, através dos seguintes indicadores: relação com outros documentos (20%); identificação de competências (10%); pesquisa bibliográfica (10%). Os extractos a seguir mencionados indicam essas dificuldades:

“A avaliação do Projecto deverá saber separar a influência de cada um destes documentos nos resultados finais da escola”(P3).

“Enquadrar determinadas competências nas disciplinas mencionadas”(P8).

“Critérios do livro que esteve na base do trabalho desenvolvido não eram uniformes”(P8).

2.1.4 – Fundamentação Teórica e Legislativa do PCE

• Suporte bibliográfico

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E LEGISLATIVA DO PCE															
SUPORTE BIBLIOGRÁFICO															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	18	%
BIBLIOGRAFIA	Citações bibliográficas	1				3		11		3		4	40	18	100
	Total											4	40	18	100

QUADRO Nº 22

Uma observação do quadro nº22 permite-nos perceber que os projectos, na sua maioria, não contemplaram qualquer citação relativamente à fundamentação teórica e legislativa que sustentaram a concepção dos referidos desenhos curriculares. Foram 4 os projectos que mencionaram o recurso à *bibliografia*, fazendo, inclusive citações bibliográficas, sendo de destacar os 18 registos de enumeração resultantes, dos quais extraímos duas citações a título de exemplo:

“ME - Departamento da Educação Básica. Lisboa, 2001. Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais”(P7).

“Formosinho, J. (1987). O Currículo pronto a vestir de tamanho único. Braga: Universidade do Minho”(P7).

• Suporte legislativo

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E LEGISLATIVA DO PCE															
SUPORTE LEGISLATIVO															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	18	%
LEGISLAÇÃO EM VIGOR	Referências à legislação			1		6		27		1		4	40	35	100
	Total											4	40	35	100

QUADRO Nº 23

Relativamente à *legislação* verifica-se que apenas 4 documentos incluíam referências a esse respeito, sendo que 1 desses projectos apresenta 27 unidades de registo que, ao juntar-

-se aos restantes oriundos dos outros 3 projectos, perfazem um total de 35 registos a salientar nesta subcategoria. A transcrição que se segue exemplifica este indicador:

“Decreto-Lei nº 6/2001-estabelece os princípios organizadores da organização e gestão curricular do Eb, bem como da avaliação, bem como da avaliação das aprendizagens”(P7).

2.1.5 – Necessidades de formação

- **Formação contínua de docentes e não docentes**

NECESSIDADES DE FORMAÇÃO															
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES E NÃO DOCENTES															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	4	%
CONDIÇÕES PARA FREQUÊNCIA DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO	Critérios de selecção de professores para participar em acções de formação				4							1	10	4	100
	Total										1	10	4	100	

QUADRO Nº 24

A formação contínua de pessoal docente e não docente não suscitou a ocorrência de registos significativos, como se pode constatar nos quadros nº24, 25, 26, 27 e 28. Somente 1 dos projectos curriculares indiciou a necessidade de definir critérios de selecção de professores para participar em acções de formação (4 UR), como é possível comprovar pelo extracto retirado desse projecto:

“Os professores que frequentarem acções de formação devem informar os restantes colegas e fornecer-lhes a documentação”(P4).

NECESSIDADES DE FORMAÇÃO															
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES E NÃO DOCENTES															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	4	%
PLANOS DE FORMAÇÃO PARA DOCENTES E NÃO DOCENTES	Plano de formação para pessoal docente	2						5			1	3	30	8	80
	Plano de formação para pessoal auxiliar da acção educativa	1						1				2	20	2	20
	Total											3	30	10	100

QUADRO Nº 25

No que se refere aos *planos de formação para docentes e não docentes*, 3 projectos consideram a possibilidade de criação de um plano de formação (8 UR), enquanto que 2 projectos apontam para a elaboração de um plano de formação para pessoal auxiliar da acção educativa, manifestando-o através de 3 unidades de registo. Apresentamos 2 citações numa tentativa de comprovar tal intenção:

“Construção de instrumentos de avaliação e Portfólios”(P7).

“Acções de Formação para Auxiliares da Acção Educativa”(P7).

NECESSIDADES DE FORMAÇÃO															
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES E NÃO DOCENTES															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	4	%
ÊNFASE EM DETERMINADAS ÁREAS DE FORMAÇÃO	Acções de formação especializadas em animação pedagógica	1			1						1	3	30	3	100
	Total											3	30	3	100

QUADRO Nº 26

A ênfase colocada em determinadas áreas de formação, nomeadamente em animação pedagógica, foi assinalada por 3 projectos, pelo que mencionamos um desses registos:

“Os professores deste núcleo estão inscritos na Animação pedagógica para o ano lectivo em curso”(P4).

NECESSIDADES DE FORMAÇÃO															
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES E NÃO DOCENTES															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	4	%
ENTIDADES ORGANIZADORAS DAS ACÇÕES DE FORMAÇÃO	Acções de formação organizadas pela escola	1								1		2	20	2	100
	Total											2	20	2	100

QUADRO Nº 27

Foram 2 as escolas que manifestaram a intenção de organizar acções formativas, enquanto *entidades organizadoras de acções de formação*, surgindo a propósito, uma referência elucidativa:

“A nível de formação externa (para os alunos, professores e outros elementos da comunidade) virão profissionais de saúde, desporto, etc, informar e clarificar os alunos sobre estes e outros temas que poderão ser abordados por outros convidados”(P9).

NECESSIDADES DE FORMAÇÃO															
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES E NÃO DOCENTES															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	6	%
FUNDAMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO	Objectivos da formação							2		1		2	20	3	50
	Valorização da actualização de conhecimentos							2		1		2	20	3	50
	Total											2	20	6	100

QUADRO Nº 28

Apenas 2 projectos *fundamentaram a necessidade de formação contínua para docentes e não docentes* (7 e 9), fazendo alusão aos objectivos dessa formação (3 UR) e valorizando a actualização de conhecimentos (3 UR). As citações encontradas comprovam tais intenções:

“Prevenir os problemas de comportamentos sociais da Escola para a prevenção primária da Toxicodependência”(P7).

“Assim compete aos professores e aos Auxiliares de Acção Educativa investir na actualização dos seus conhecimentos”(P7).

2.1.6 – Divulgação do PCE

- Meios de divulgação do PCE

DIVULGAÇÃO															
MEIOS DE DIVULGAÇÃO DO PCE															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	9	%
UTILIZAÇÃO DE MEIOS DE DIVULGAÇÃO	Escola							8				1	10	8	88.9
	Órgãos de comunicação social							1				1	10	1	11.1
	Total											1	10	9	100

QUADRO Nº 29

A divulgação do PCE constituiu tema da metacategoria apresentada no quadro nº 29, mais especificamente, a definição de meios de divulgação (categoria). Os dados obtidos demonstram a pouca atenção prestada a este item consubstanciado na subcategoria referente à *utilização de meios de divulgação*. Apenas 1 projecto fez alusão à escola, entendido como veículo de divulgação, através de 8 unidades de registo, tendo indicado os órgãos de comunicação social como sendo um meio de divulgação do projecto elaborado, apenas com 1

unidade de enumeração e de registo. A título comprovativo, seguem-se as transcrições respectivas:

“A divulgação do projecto deverá ser feita no decurso das várias fases utilizando-se para tal diversas formas”(P7).

“Divulgação das principais actividades desenvolvidas através dos órgãos de comunicação social (jornais, rádio e televisão)”(P7).

DIVULGAÇÃO															
MEIOS DE DIVULGAÇÃO DO PCE															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	9	%
CALENDARIZAÇÃO DA DIVULGAÇÃO DO PCE	Momentos seleccionados pela escola							1		7		2	20	8	100
	Total											2	20	8	100

QUADRO Nº 30

Foram 2 os projectos que fizeram alusão à *calendarização desta divulgação*, mencionando a existência de momentos seleccionados pela escola, tendo uma delas efectuado essa menção através de 8 registos de enumeração, um dos quais revelamos:

“No final do ano lectivo, ao longo de uma semana, serão apresentadas e/ou desenvolvidas actividades diversas que mostrarão o desenrolar do projecto ao longo do ano lectivo”(P9).

DIVULGAÇÃO															
MEIOS DE DIVULGAÇÃO DO PCE															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA										FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N=10	%	9	%
DESTINATÁRIOS DA DIVULGAÇÃO DO PCE	Comunidade									1		1	10	1	20
	Alunos									2		1	10	2	40
	Pais									2		1	10	2	40
	Total											1	10	5	100

QUADRO Nº 31

No que se refere aos *destinatários da divulgação do PCE*, um único projecto (nº7) indicou a comunidade (1 UR), os alunos (2 UR) e os pais (2 UR), de acordo com os exemplos mencionados:

“Discussão, apresentação de propostas, elaboração e apresentação do projecto à comunidade”(P9).

“Apresentação do projecto aos alunos”(P9).

“...que já foi apresentado aos Encarregados de educação, liga de pais”(P9.)

2.2 – DADOS OBTIDOS PELA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Convém relembrar que as 6 entrevistas (A, B, C, D, E, F, G, H, I) foram realizadas com docentes de 3 escolas designadas por escolas I, II e III, sendo que a primeira corresponde ao projecto nº7 (considerado o documento melhor elaborado) e a segunda ao projecto nº4 (avaliado como sendo o menos conseguido). Por fim, a última escola (III) não se identifica com nenhum dos projectos analisados, visto não ter concretizado a elaboração do PCE.

Por conseguinte, pertencem à escola I os entrevistados: A, B e C, à escola II, os docentes D, E e F e à escola III os professores G, H e I. Em cada uma destas escolas foram entrevistados por esta sequência: a directora da escola, em primeiro lugar (A, D, G), depois os professores titulares de turma (B, E, H) e por fim, os docentes a leccionar actividades de enriquecimento: Biblioteca (C), Inglês (F) e Educação Musical (I) (quadro nº32). Procurámos abranger docentes com diferentes funções com a intenção de alargarmos as possibilidades de investigação, procurando perceber as suas opiniões, já que constituem o corpo docente representativo das escolas, contribuindo activamente para as dinâmicas organizacionais e pedagógicas promovidas pela mesma.

ENTREVISTADOS								
I			II			III		
A	B	C	D	E	F	G	H	I
directora	titular de turma	Docente de actividades de enriquecimento	directora	titular de turma	Docente de actividades de enriquecimento	directora	titular de turma	Docente de actividades de enriquecimento

QUADRO Nº 32

Por estes motivos, a análise de dados emergentes das entrevistas processaram-se em três etapas distintas. Numa primeira fase, analisámos os dados comuns às 3 escolas e por conseguinte, abrangentes a todos os entrevistados, para numa fase seguinte, examinarmos as informações emergentes dos entrevistados numa escola (III) que não possuía PCE, não obstante, desenvolverem um trabalho consistente e planificado.

2.2.1 – Entrevistas a docentes das escolas I, II e III

2.2.1.1 – Áreas curriculares

- Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória

ÁREAS CURRICULARES														
ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES DE FREQUÊNCIA OBRIGATÓRIA														
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS									FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			III			N=9	%	N=23	%
		A	B	C	D	E	F	G	H	I				
ENFOQUE DIRIGIDO ÀS ÁREAS CURRICULARES OBRIGATÓRIAS	Valorização da Língua Portuguesa, do Estudo do Meio e da Matemática				1						1	11.1	1	100
	Total										1	11.1	1	100

QUADRO Nº 33

A análise do quadro nº33 permite-nos encontrar uma única alusão (D) à valorização da Língua Portuguesa, do Estudo do Meio e da Matemática no contexto das áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória das crianças da referida escola (II). A directora ao fazer referência a determinadas censuras tecidas por colegas do 2º e 3º ciclos, comentou:

“A Língua Portuguesa e a Matemática principalmente. Dizem: “Ah, eles não sabem. Eles não sabem”(D).

ÁREAS CURRICULARES														
ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES DE FREQUÊNCIA FACULTATIVA														
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS									FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			III			N=9	%	N=23	%
		A	B	C	D	E	F	G	H	I				
ÁREAS DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR	Expressão Plástica, Educação Física e Educação Musical					1		4	2	4	4	44.4	11	47.8
	Utilização das TIC: horários e entusiasmo das crianças							2	3	2	3	33.3	7	30.4
	Desenvolvimento de outras actividades								5		1	11.1	5	21.7
	Total										4	44.4	23	100

QUADRO Nº 34

Relativamente às áreas curriculares de frequência facultativa, designadamente no que se refere às áreas de enriquecimento curricular, constatamos a existência de maior número de

referências à Expressão Plástica, Educação Física e Educação Musical (47.8-UE / 44.4-UR), conforme nos indicam as seguintes palavras:

“Há ainda esta oferta fora as curriculares... Inglês, informática e eu penso que anda por aí”(G).
“Estudo do Meio, aliás, sim. Isto antigamente era... Estudo do Meio, tem Expressão Plástica”(I).

Alguns aspectos relacionados com a utilização das TIC, nomeadamente no que se refere aos horários e ao entusiasmo das crianças, foram referenciados por 3 entrevistados da escola III (G, H, I), de acordo com as citações enunciadas, algumas das quais revelamos:

“Penso que o 3º, os 3º e 4ºs anos tem 2h por semana de informática e pelo que me dá a entender, uma vez que eles tem tempo de informática, os professores das curriculares não a utilizam... as TIC nas aulas deles”(G).
“Eu vejo as crianças entusiasmadíssimas e depois, não sei realmente é o que acontece com o professor da turma, mas vejo que elas estão motivadas às novas tecnologias de informação”(I).

Deparamo-nos com uma única alusão ao desenvolvimento de outras actividades, pela voz da entrevistada H (5UR):

“temos o cantinho dos Sábios... É um clube... o cantinho dos Sábios”(I).

- **Áreas curriculares não disciplinares de frequência obrigatória – Formação pessoal e social**

ÁREAS CURRICULARES														
ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES DE FREQUÊNCIA OBRIGATÓRIA (FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL)														
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS									FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			III			N=9	%	N=9	%
		A	B	C	D	E	F	G	H	I				
ÁREA DE PROJECTO, ESTUDO ACOMPANHADO E FORMAÇÃO CÍVICA	Inclusão destas áreas no currículo escolar, embora com algumas hesitações				2			1	1		3	33.3	4	44.4
	Importância destas áreas a serem trabalhadas numa forma natural, sem obedecer a uma planificação muito exigente				2				2		2	22.2	4	44.4
	Menosprezo do Estudo Acompanhado por alguns docentes							1			1	11.1	1	11.1
	Total										3	33.3	9	100

QUADRO Nº 35

Um olhar atento ao quadro nº35 permite-nos averiguar as poucas menções às áreas curriculares não disciplinares de frequência obrigatória (Formação Pessoal e Social): *Área de Projecto, Estudo Acompanhado, e Formação Cívica* ou porque constituem um campo de acção ainda muito desconhecido ou porque lhes são atribuídas uma importância menor. De

qualquer forma, registou-se maior número de citações no que diz respeito à inclusão destas áreas no currículo escolar, embora com algumas hesitações, uma das quais distinguimos, a título de exemplo:

“Estudo Acompanhado... a Educação Cívica e... qual é o outro?...”(D).

Dos entrevistados, 2 (escolas II e III) reconheceram a importância destas áreas, as quais, segundo as opiniões manifestadas, deveriam ser trabalhadas numa forma natural sem obedecer a uma planificação muito exigente, como podemos constatar nas suas declarações:

“Mas são trabalhadas mais... num... quer dizer a planificação não é tanto... não é uma planificação muito exigente em relação a essas áreas”(D).

“Eu acho que... acontece qualquer coisa lá fora, no recreio, isso é do conhecimento, numa forma natural, embora há dias específicos para isso, mas quando aparece uma oportunidade, acho que trabalho, por exemplo, a Formação Cívica, trabalho um bocadinho isso. Claro que eu tenho uma hora por semana para trabalhar isso, mas se aparecer, já essa hora eu tiro e...”(H).

- **Formações transdisciplinares**

ÁREAS CURRICULARES														
FORMAÇÕES TRANSDISCIPLINARES														
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS									FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			III			N=9	%	N=18	%
		A	B	C	D	E	F	G	H	I				
VALORIZAÇÃO DAS TIC; DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA; DA FORMAÇÃO CÍVICA	Transversalidade das TIC, da Educação para a cidadania e da Formação Cívica			3			2	4		1	4	44.4	10	55.5
	Dificuldades nas abordagens transversais do currículo									5	1	11.1	5	27.8
	Discussão entre docentes sobre a Educação para a Cidadania							3			1	11.1	3	16.7
	Total										4	44.4	18	100

QUADRO Nº 36

No que às formações transdisciplinares diz respeito, designadamente no que se refere à *valorização das TIC, à Educação para a Cidadania e à Formação Cívica* descortinámos alguns registos a salientar, especialmente em relação aos aspectos transversais que caracterizam estas áreas (44.4%-UE / 55.5%-UR) conforme é possível verificar nas declarações exprimidas, algumas das quais apresentamos:

“Eu penso que os colegas poderiam utilizar, os colegas das curriculares...poderiam, também numa determinada altura ir à sala de informática, se calhar propor, em termos... também uma actividade diferente propriamente do que o professor de informática propõe”(G).

“No fundo estamos a educar para o cidadão futuro e eu acho que essas estão sempre presentes... aquele cuidado de preparar para um amanhã ter valores... que é importante eles terem”(G).

Descobrimos ainda algumas referências às dificuldades em efectuar abordagens transversais do currículo, manifestadas apenas pelo entrevistador I (Escola III):

“É difícil”(I).

A discussão entre docentes sobre a Educação para a Cidadania é um outro indicador emergente que constou do discurso de um outro entrevistado (G):

“Agora é assim: mesmo em relação à promoção da cidadania... Eu penso que todos os colegas... e já referi que em reunião de conselho escolar nós falamos muitas vezes nessas questões”(G).

2.2.1.2 – Formação contínua

- **Formação contínua de docentes no âmbito da reorganização curricular**

FORMAÇÃO CONTÍNUA														
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES SOBRE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR														
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS									FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			III			N=9	%	N=23	%
		A	B	C	D	E	F	G	H	I				
PARTICIPAÇÃO DE ALGUNS DOCENTES EM ACÇÕES DE FORMAÇÃO SOBRE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR	Participação de directoras, sub-directoras e docentes que frequentam a animação pedagógica ou os complementos de formação em acções de formação	3	2	1	2	1	3	10	1		8	88.8	21	91
	Não participação em acções de formação	1					1				2	22.2	2	9
	Total										8	88.8	23	100

QUADRO Nº 37

Relativamente à *participação de alguns docentes em acções de formação sobre reorganização curricular*, verifica-se que houve uma grande afluência de directoras e sub-directoras na frequência de formações, especificamente em acções de animação pedagógica ou complementos de formação que proporcionaram a aquisição de formação no âmbito desta temática, já que todos os entrevistados, à excepção de um, mencionaram algo a este respeito (88.8%-UE / 21%-UR), pelo que salientamos uma dessas anotações, a propósito de uma participação numa acção formativa:

“... e depois fizemos um projecto, onde tínhamos que fazer, portanto, um Projecto Curricular de Escola e onde se iria incluir o Projecto Curricular de Turma também... já decorrente do Projecto Curricular de Turma”(G).

Foram 2 os entrevistados, que por outro lado, revelaram não ter participado em qualquer acção de formação no âmbito desta temática (A e F), conforme nos elucidam:

“Não, não fizemos, mas podemos fazê-lo, mas, concretamente, não”(A).

“Não. Não sei dizer “(F).

FORMAÇÃO CONTÍNUA														
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES SOBRE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR														
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS									FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			III			N=9	%	N=23	%
		A	B	C	D	E	F	G	H	I				
ORGANIZAÇÃO DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO PELA ESCOLA	Formação dirigida a docentes, pais e outros técnicos		1	1							2	22.2	2	100
	Total										2	22.2	2	100

QUADRO Nº 38

Face aos dados revelados pelo quadro nº38 verificamos que apenas a escola I organizou uma formação dirigida a docentes, pais e outros técnicos, como o comprova uma das declarações enunciadas:

“Por exemplo, nós fazemos uma formação todas as semanas do projecto Pica Camélias que é um projecto paralelo que, de alguma forma, vem nos ajudar a efectivarmos ainda mais o nosso PCE”(B).

FORMAÇÃO CONTÍNUA															
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES SOBRE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR															
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS									FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR		
		I			II			III			N=9	%	N=23	%	
		A	B	C	D	E	F	G	H	I					
RECURSO A	Secretaria Regional de Educação				6	2	1	1		1	5	55.5	11	73.3	
ENTIDADES E/OU	Sindicatos dos Professores da Madeira								2	1	2	22.2	3	20	
INSTITUIÇÕES	Animação Pedagógica				1						1	11.1	1	6.6	
FORMADORAS	Total											6	66.6	15	100

QUADRO Nº 39

Como podemos facilmente perceber pela análise do quadro nº39, a Secretaria Regional de Educação foi considerada, pela maioria dos entrevistados, a entidade mais comprometida na promoção de formações destinadas ao pessoal docente e não docente. (55.5%-UE / 73.3%-UR). As transcrições obtidas comprovam esse facto:

“Quer dizer, não procurámos. A secretaria, por sua vez é que começou a ver que tinha que dar formação e começou a dar formação”(D).

O Sindicato dos Professores da Madeira é a 2ª instituição referenciada (22.2%-UE / 20%-UR) por 2 docentes (H e I- escola III), como podemos constatar pelas informações cedidas, cujo extracto anotamos:

“Aí nós temos que recorrer às acções de formação do Sindicato”(H).

Por fim, ainda a respeito da categoria em análise: recurso a entidades e/ou instituições formadoras, somente 1 professor (D) fez alusão à Animação Pedagógica.

FORMAÇÃO CONTÍNUA														
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES SOBRE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR														
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS									FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			III			N=9	%	N=31	%
		A	B	C	D	E	F	G	H	I				
APRECIÇÃO DA FORMAÇÃO DESENVOLVIDA NA ÁREA DA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR – ASPECTOS NEGATIVOS E POSITIVOS	Formação demasiado teórica, técnica e generalista em detrimento da componente prática	2	2	2					3		4	4	9	29
	Oferta reduzida de formação e, por vezes, circunscrita aos docentes de Educação Especial	1	2								2	22.2	3	9.6
	Desenvolvimento de formações que não surgem em tempo oportuno	2	1								2	22.2	3	9.6
	Formações que não resultam em obtenção de conhecimentos e de ideias precisas e úteis		1					3	4		3	33.3	8	25.8
	Aquisição de alguns conhecimentos meramente básicos sobre o PCE				5			2	1		3	33.3	8	25.8
	Total										6	66.6	31	100

QUADRO Nº 40

No que concerne à categoria em análise no quadro nº40: *apreciação à formação desenvolvida na área da reorganização curricular – aspectos negativos e positivos*, surgiram 5 indicadores a considerar, o primeiro dos quais diz respeito à formação demasiadamente teórica, técnica e generalista em detrimento da componente prática (44.4%-UE / 29%-UR). É o que percebemos nas palavras emitidas, as quais mereceram uma atenção particular da nossa parte:

“Em termos de formação, tem havido alguma... mas é isso que eu considero muito abrangente e muito... não específico, tá a ver? Porque... e p’ra isso quase... há livros, há... muitos que nós lemos, mas às vezes não é fácil, depois, descer à realidade. E esquemas de elaboração, nós encontramos muito isso”(A).

“... e, depois, também um pouco de desilusão com a formação que, às vezes se faz”(B.)

“O que acaba acontecendo, muitas vezes é que a formação p’ra que dê p’ra todos os professores que estão na formação, é uma formação muito genérica, que fica muito abrangente, que fica muito no vago, no teórico”(B).

“Eu, a minha opinião, acho que a maior parte das pessoas que estavam lá, que nós tínhamos, assim, alguns projectos curriculares de escola e de turma e no fundo, os nossos não foram analisados. Foi ela a falar, a falar e....”(H).

O 2º e 3º indicadores mais evidenciados dizem respeito a formações que não produzem a obtenção de informações precisas e úteis ou apenas possibilitam a aquisição de meros conhecimentos básicos sobre o PCE, ambos com iguais valores (33.3%-UE / 25.8%-UR). Para efeitos de elucidação sobre esta matéria, salientamos 3 extractos alusivos à mesma:

“Olhe, mas não fiquei a saber de nada. Eu acho que saí de lá pior do que ...(risos)”(H).

“Esclareceu-me mais um pedacinho, sim”(D).

“Foi mais teórico, mas ficámos com umas ideias.... mais precisas sobre afinal, o que é o Projecto Curricular de Escola”(D).

Em terceiro lugar, também com iguais resultados (22.2%-UE / 9.6%-UR), encontramos outros dois indicadores: oferta reduzida de formação e, por vezes, circunscrita aos professores de educação especial e desenvolvimento de formações que não surgem em tempo oportuno, em relação aos quais deixamos duas amostras das declarações emitidas pelos docentes que se manifestaram a este respeito:

“Porque depois como se está numa área muito específica, porque acaba sendo uma área muito específica, normalmente se está..., talvez, será uma formação que será feita, se calhar mais para o professor de educação especial, por exemplo. Os currículos diferenciados, os... e pensando na individualidade de cada aluno, naquele apoio que se dá ao aluno quando ele está só com o professor de educação especial”(B).

“...e não surge quando é preciso”(A).

FORMAÇÃO CONTÍNUA														
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES SOBRE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR														
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS									FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			III			N=9	%	N=31	%
		A	B	C	D	E	F	G	H	I				
PROPOSTAS DE FORMAÇÃO SOBRE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR	Formações de natureza prática centradas nas escolas	2		1							2	22.2	3	60
	Partilha de ideias e experiências entre escolas			2							1	11.1	2	40
	Total										2	22.2	5	100

QUADRO Nº 41

Aquando das entrevistas efectuadas surgiram escassas *propostas de formação sobre a reorganização curricular*, conforme os dados observáveis no quadro nº41. Essas propostas foram sugeridas por 2 entrevistados (A e C) da escola I: formações de natureza prática centradas nas escolas e partilha de ideias e experiências entre escolas. As citações assim o comprovam:

“Quem sabe das teorias e faz as formações, que houvesse essa oportunidade, pronto, de juntar um grupo, a partir do seu PE e do PCE que elaborou, alguém que nos apoia, dizer: está bem, precisa de melhorar nisto, olhe nisto ainda precisa....”(A).

“Expor os seus projectos, tentar se debater o que é que poderia melhorar naquela escola, o que é que poderia melhorar noutra, o que é que está bom, o que é que não precisa de....”(C).

- **Lacunas na formação contínua de docentes**

FORMAÇÃO CONTÍNUA														
LACUNAS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES														
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS									FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			III			N=9	%	N=15	%
		A	B	C	D	E	F	G	H	I				
DIFICULDADES NA FORMAÇÃO CONTÍNUA SOBRE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR	Opção por outras formações								1	3	2	22.2	4	26.6
	Inexistência de solicitações de formação pela escola		1	1		1	2				4	44.4	5	33.3
	Indisponibilidade para frequentar acções de formação devido ao envolvimento no desempenho de outras funções									2	1	11.1	2	***
	Tentativas infrutíferas na organização de acções de formação sobre reorganização curricular e outras temáticas							3			1	11.1	3	33.3
	Escassez de tempo para efectuar reflexões sobre a prática pedagógica						1				1	11.1	1	6.6
	Total										7	77.7	15	100

QUADRO Nº 42

No quadro nº42 encontramos outra metacategoria em estudo: lacunas na formação contínua de docentes, principalmente no que à reorganização curricular diz respeito, analisada, numa primeira instância através de uma subcategoria a considerar: *dificuldades na formação contínua* referente à temática em questão, a partir da qual emergiram 6 indicadores. O primeiro desses indicadores enfatizado pelos entrevistados acusa a inexistência de solicitações de formação pela instituição escolar, apresentando as seguintes contagens: 44.4%-UE / 33.3%-UR. A seguinte citação confirma tais dados:

“Na altura não ficou nada decidido. Mas lembro-me que na altura falou-se nisso”(F).

O segundo indicador aponta a existência de tentativas infrutíferas na organização de acções de formação no âmbito da reorganização curricular, entre outras temáticas, por parte do entrevistado da escola III (G) contando com 3 unidades de registo, uma das quais transcrevemos:

“Estava tudo encaminhado p’ra aí. Isto para docentes e encarregados de educação, sobre esta questão que lhe falei” (G).

A opção por outras formações constitui um outro indicador responsável pelas dificuldades inerentes à formação contínua, tal como é possível comprovar pelas palavras pronunciadas:

“Só que, como tinha outra formação optei pela outra formação”(I).

Os dados obtidos nos restantes indicadores, são pouco significativos (11.1%-UE / 33.3%-UR): indisponibilidade de tempo para frequentar acções de formação devido ao envolvimento no desempenho de outras funções e escassez de tempo para efectuar reflexões sobre a prática pedagógica. Descortinamos uma citação que, em nosso entender é sintomática:

“Agora... não sei. É como lhe digo, no princípio de cada ano lectivo é que há um pedacinho de espaço para a reflexão pedagógica, para a reflexão da nossa prática”(F).

FORMAÇÃO CONTÍNUA														
LACUNAS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES														
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS									FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			III			N=9	%		%
		A	B	C	D	E	F	G	H	I				
NECESSIDADES DE FORMAÇÃO	Necessidades de formação no âmbito da elaboração do PCE	2			1	3	2			2	5	55.5	10	38.5
	Solicitações de formação pelos docentes em sessões de animação pedagógica				2		1				2	22.2	3	11.5
	Necessidades de formação sobre outras problemáticas: álcool; droga; escola a tempo inteiro; sexualidade; currículos adaptados				1			3		4	3	33.3	8	30.8
	Necessidades de formação centradas na escola e nas práticas do dia-a-dia	1	3				1				3	33.3	5	19.2
	Total										7	77.7	26	100

QUADRO Nº 43

Relativamente às *necessidades de formação*, emergiram 4 indicadores, o primeiro dos quais diz respeito à necessidade de formação no âmbito da elaboração do PCE (55.5%-UE / 38.5%-UR). As transcrições demonstram-no:

“Sinceramente acho que devia haver formação... Eu penso que sim e não só à directora... aos próprios docentes. Eu acho... Eu acho que é importante”(E)!

“Por isso, quando nós fizemos esta acção de formação, nós, nas observações, pusemos, que achamos que todas as professores deviam ter essa formação”(D).

“Na minha opinião, eu acho que faltava um bocado de acções de formação nesse sentido”(E).

“É o que costumo dizer, se houvesse uma... se houvesse uma sessão de esclarecimento para qualquer um dos professores... como é que eu hei-de dizer... até é bom, até mesmo p’ro professor da turma, p’ro professor que não está com uma turma, mas está com uma actividade, é bom saber o que é que o outro professor está a fazer”(I).

O segundo indicador reporta-se às necessidades de formação sobre outras problemáticas que afectam a escola: álcool, droga, escola a tempo inteiro, sexualidade, currículos adaptados (33.3%-UE / 30.8%-UR), de acordo com as expressões:

“Mas acho que era importante se houvesse mesmo uma... O que é que traz com a escola a tempo inteiro.... qual é o objectivo... de que meios podemos chegar às crianças de modo a ensinar o melhor e... não pô-las aqui como se fosse uma prisão. Começar às 8.30h e sair às 6.30h e é só p’ra passar o tempo”(I).

As necessidades de formação centradas na escola e nas práticas do dia-a-dia constituem o terceiro indicador, por ordem de prioridades, tendo resultado nas seguintes contagens: 33.3%-UE / 19.2%-UR. A citação seleccionada é explícita:

“E o que nós precisamos é, efectivamente, de formação que nos possa, de alguma forma, nos dar mais instrumentos para trabalhar no terreno no dia-a-dia”(B).
“Até a própria escola sentiu necessidade de dar formação aos professores para poder apoiá-los na consecução deste PC”(B).

Por fim, o indicador menos destacado pelos entrevistados diz respeito às solicitações de formação pelos docentes em sessões de animação pedagógica (22.2%-UE / 11.5% UR).

- **Valorização da formação contínua**

FORMAÇÃO CONTÍNUA														
VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA														
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS									FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			III			N=9	%	N=17	%
		A	B	C	D	E	F	G	H	I				
IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA NAS ACÇÕES DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR	Reconhecimento das implicações decorrentes da formação contínua: motivação; organização das aulas; orientação da prática		2				2				2	22.2	4	23.5
	Actualização de conhecimentos e práticas / formação profissional						1			1	2	22.2	2	11.8
	Acesso fundamental a documentação						5				1	11.1	5	29.4
	Consciência profissional das fragilidades e das necessidades de evolução pessoal e profissional						5				1	11.1	5	29.4
	Concretização da formação obtida		1								1	11.1	1	5.9
	Total										3	33.3	17	100

QUADRO Nº 44

Outra metacategoria (quadro nº44) alusiva à valorização da formação contínua foi abordada segundo a subcategoria em análise: *importância da formação contínua nas acções de reorganização curricular* subdividida por 5 indicadores emergentes.

Um dos indicadores predominantes refere-se ao reconhecimento das implicações decorrentes da formação contínua (22.2%-UE / 23.5%-UR), confirmado pelas palavras emitidas:

“Seria realmente... tenho a certeza que se eu tivesse uma formação nessa área específica, uma formação profunda nessa área, ou fazer um seminário, ou fazer mesmo um curso intensivo, conseguiria ganhar”(B).

Encontramos outros indicadores em função dos dados resultantes (11.1%-UE / 29.4%-UR): acesso fundamental a documentação e à consciência profissional das fragilidades e das necessidades de evolução pessoal e profissional, como esclarecem os registos:

“Acho que é fundamental... e que tenhamos acesso a documentos, porque nem sempre acontece assim”(F).

“Acho importante nós estarmos todos receptivos a... estarmos conscientes das nossas fragilidades” (F).

Por último, registamos 2 indicadores menos preponderantes face aos dados resultantes: actualização de conhecimentos e de práticas profissionais (22.2%-UE/11.8%-UR) e aplicação da formação obtida (11.1%-UE / 5.9%-UR). As transcrições recolhidas são esclarecedoras:

“Eu acho que é fundamental termos uma formação contínua, porque acho que acabei o meu curso há relativamente pouco tempo... na altura revelava muita facilidade em tratar com este tipo de documentos, mas agora sinto-me completamente desactualizada”(F).

“... que se possam efectivamente, usar no dia-a-dia e o que acaba acontecendo com a formação, muitas vezes, ao contrário desta que estamos a ter neste momento, que nesse aspecto até está bastante bem” (B).

2.2.1.3 – Concepção do PCE

- **Fundamentação da elaboração do PCE**

CONCEPÇÃO DO PCE														
FUNDAMENTAÇÃO DA ELABORAÇÃO DO PCE														
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS									FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			III			N=9	%	N=36	%
		A	B	C	D	E	F	G	H	I				
DIAGNÓSTICO/ IDENTIFICAÇÃO DE ÁREAS PROBLEMÁTICAS	Desmotivação dos alunos pela escola	3									1	11.1	3	8.3
	Saúde e Higiene Pessoal	1						1			2	22.2	2	5.6
	Saber ser e estar	3	2	2							3	33.3	7	19.4
	Dificuldades na aprendizagem	1		1		1					3	33.3	3	8.3
	Factores sócio-económicos e familiares dos alunos	1	6	2		1					4	44.4	10	27.8
	Problemas diversificados					5					1	11.1	5	13.9
	Condições de segurança							6			1	11.1	6	16.7
	Total										5	55.5	36	100

QUADRO Nº 45

Relativamente aos motivos que tenham estado na origem da elaboração do referido documento ou que teoricamente tenham fundamentado a necessidade de elaboração do mesmo, visto que três dos entrevistados pertenciam a uma escola que não havia elaborado PCE, não obstante já possuírem algumas ideias acerca do mesmo, informação que obtivemos nos contactos informais, na etapa inicial deste trabalho, mais precisamente, na fase empírica, foram várias as justificações que os professores entrevistados apontaram como relevantes para justificar a sua concepção, sendo uma delas o *diagnóstico e identificação de áreas problemáticas*.

No que diz respeito a esta subcategoria, surgiram 10 indicadores, um dos quais relacionado com factores sócio-económicos e familiares dos alunos (44.4%) designados com maior preponderância pela população alvo, como se depreende pelas afirmação recolhidas:

“Por outro lado e com a introdução do rendimento mínimo garantido, sente-se, cada vez mais uma desresponsabilização por parte dos pais”(B).

Logo a seguir, por ordem de prioridades emergiram outros dois indicadores: saber ser e estar e dificuldades de aprendizagem (33.3%), como esclarecem as declarações enunciadas:

“O saber estar com os outros... portanto, essa parte para nós foi muito importante porque sentimos muita dificuldade no relacionamento”(A)...

“Acima de tudo as carências a nível de hábitos de leitura, de... sei lá... tanta coisa que eles têm” (E)...

Com menor incidência, são apontados outros factores relacionados com a saúde e higiene pessoal (22.2%); problemas decorrentes de situações diversificadas (11.1%) e condições de segurança (11.1%). Por último, foram nomeados com menor relevância (1.11%) factores motivacionais, mais precisamente desmotivação dos alunos pela escola.

CONCEPÇÃO DO PCE														
FUNDAMENTAÇÃO DA ELABORAÇÃO DO PCE														
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS									FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			III			N=9	%	N=36	%
		A	B	C	D	E	F	G	H	I				
CUMPRIMENTO DA LEGISLAÇÃO	Reconhecimento da obrigatoriedade imposta pela legislação	1	1	2	2		1				5	55.5	7	87.5
	Reconhecimento da obrigatoriedade imposta pela inspecção									1	1	11.1	1	12.5
	Total									6	66.6	8	100	

QUADRO Nº 46

O cumprimento de legislação é outro dos motivos apontados pela maioria dos indagados (55.5%) que reconhecem a obrigatoriedade imposta pela legislação, enquanto que apenas 11.1% atribuem evidência à imposição da inspecção, como é possível constatar pelas informações cedidas:

“Se hoje em dia há uma legislação e se essa legislação diz que as escolas têm que fazer o PCE e têm que fazer o PCT... pois vamos fazer e esforçamo-nos por cumprir porque tem que ser assim, não é”(D)?
“Porque como a inspecção esteve cá e tudo, propus mesmo que fizéssemos que é p’ra depois não haver atraso e depois não haver complicações”(I)...

CONCEPÇÃO DO PCE														
FUNDAMENTAÇÃO DA ELABORAÇÃO DO PCE														
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS									FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			III			N=9	%	N=36	%
		A	B	C	D	E	F	G	H	I				
AQUISIÇÃO DE INFORMAÇÕES SOBRE O PCE	Consulta do programa nacional				1						1	11.1	1	33.3
	Frequência de acções de formação						2				1	11.1	2	66.7
	Total										2	22.2	3	100

QUADRO Nº47

A aquisição de informações sobre o PCE, através da consulta do programa nacional (11.1%) e da frequência de acções de formação (11.1%), constituiu uma outra subcategoria que condicionou, de alguma forma, a determinação na elaboração do referido documento.

- **Importância atribuída ao PCE**

CONCEPÇÃO DO PCE														
IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA AO PCE														
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS									FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			III			N=9	%	N=23	%
		A	B	C	D	E	F	G	H	I				
VALORIZAÇÃO DO DOCUMENTO	Adopção de uma atitude reflexiva sobre os problemas da escola							2		1	2	22.2	3	13.0
	Sustentação da interdisciplinaridade e da contextualização da intervenção pedagógica									3	1	11.1	3	13.0
	Valorização do PCE como instrumento de trabalho		3		1		2	1		1	5	55.5	8	34.7
	Relevância do PCE quando interligado com o PE			1							1	11.1	1	4.3
	Consulta do projecto por novos colegas							2		1	2	22.2	3	13.0
	Indispensabilidade na elaboração do PCE		3					1	1		3	33.3	5	21.7
	Total										7	77.7	23	100

QUADRO Nº 48

A questão da *importância do PCE enquanto documento orientador da prática educativa* protagonizada pela escola foi abrangente a todas escolas, incluindo a que não havia elaborado o projecto, visto que, apesar dessa situação, os professores entrevistados e, sobretudo, a directora, possuíam opiniões acerca da pertinência da elaboração deste documento.

Da análise do quadro nº48, verificamos que apenas 2 dos entrevistados não fizeram qualquer menção acerca da *pertinência decorrente da concepção do Projecto Curricular*. Os restantes professores atribuíram-lhe uma importância significativa, visto terem-no valorizado enquanto instrumento de trabalho (55%) considerando-o um documento de consulta que pode ser utilizado por todos os professores (33.3%-UE / 33.3%-UR) de que não podem prescindir (33.3%-UE / 23.8%-UR), comprovando o seu carácter indispensável através dos seus discursos, dos quais transcrevemos:

“Lá está. Pode ser um empurrão, pode ser uma forma das pessoas se juntarem e estarem em grupo para pensar nestas questões”(B).
“Qualquer colega que chegue à escola e que não esteja por dentro do assunto, não é preciso fazer nenhuma reunião. Portanto, ele consulta dados, pronto”(G).

“Mesmo que não tivéssemos que fazer, o PCE teria... haveria a necessidade, sentir-se-ia a necessidade...” (B).

Curiosamente, foram 2 docentes da escola III (G e I) que emitiram a opinião de que a elaboração do PCE propicia a adopção de uma atitude reflexiva sobre os problemas da escola (3UR), para além de um destes professores ter sustentado a interdisciplinaridade e a contextualização da intervenção pedagógica como motivos suficientes para elaborar este documento de natureza curricular. Sobre estes indicadores apresentamos alguns registos:

*“Ao estarmos a passar, digamos para a escrita, estarmos a elaborar um texto sobre algumas dificuldades da escola, estamo-nos a debruçar mais sobre elas, a fazer o melhor levantamento das que existem”(G).
“Acho que é importante, porque é nesse projecto que todos os professores têm um ponto comum porque é... têm um tema... não vai ser só tratado esse tema”(I).*

Por fim, um outro professor reconheceu a relevância do PCE desde que este estabelecesse uma interligação com o PE (11.1%).

CONCEPÇÃO DO PCE														
IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA AO PCE														
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS									FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			III			N=9	%	N=21	%
		A	B	C	D	E	F	G	H	I				
VALORIZAÇÃO DA PRÁTICA	Primazia do trabalho prático em detrimento da concepção teórica do PCE							1	3	2	3	33.3	6	66.7
	Dinâmica de trabalho inalterada pela concepção do PCE		2								1	11.1	2	22.2
	Qualificação profissional dos docentes desligada do trabalho teórico subjacente à concepção do PCE								1		1	11.1	1	11.1
	Total										4	44.4	9	100

QUADRO Nº49

Alguns professores (4) *valorizam a prática* em detrimento da concepção teórica do PCE, atribuindo primazia ao trabalho prático (33.3%), conforme salientou um dos entrevistados (H):

“Eu acho que nós devemos... dar mais oportunidade e quando vêm nos inspeccionar, tenham o cuidado de ver o nosso trabalho e não aquilo que está escrito”(H).

Há, ainda, quem admita a inexistência de alterações na dinâmica de trabalho face à concepção do PCE (11.1%) e encare a qualificação profissional dos docentes como um factor desligado do trabalho teórico subjacente à concepção do PCE (11.1%-UE / UR), de acordo com as afirmações proferidas:

“Acho que mesmo sem construirmos o PCE estaríamos a dar a dinâmica que estamos a dar(B).
 “Acho que isso não nos vai qualificar como bons ou maus professores” (H).

- **Aspectos negativos da concepção do PCE**

CONCEPÇÃO DO PCE														
ASPECTOS NEGATIVOS DA CONCEPÇÃO DO PCE														
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS									FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			III			N=9	%	N=9	%
		A	B	C	D	E	F	G	H	I				
EXCESSIVA INSTRUMENTALIZAÇÃO DO ENSINO	Excessiva valorização atribuída à redacção do PCE		3		1				5		3	33.3	3	33.3
	Demasiada importância atribuída às terminologias		1						1		2	22.2	2	22.2
	Concepção teórica desligada da prática		2			2					2	22.2	4	44.4
	Total										4	44.4	9	100

QUADRO Nº 50

Em relação a esta subcategoria: *excessiva instrumentalização do ensino*, surgiram três indicadores, dos quais salientamos a excessiva valorização atribuída à redacção do PCE (33.3%-UE / UR) e a tendência em desligar a concepção teórica das questões práticas (22.2%-UE / 44.4%-UR), face aos registos recolhidos, alguns dos quais apresentamos:

“Porque acho que cada vez mais se instrumentaliza o ensino” (B).

“Dá-me um pouco a sensação que nós somos profissionais, que estamos sempre a trabalhar pela primeira vez cada ano”(B).

“Acho que o que está escrito não interessa nada... Interessa, pronto”(H).

“É importante, mas acho que estamos a dar muita importância, demais importância” (H).

“Portanto, muito sinceramente, aquilo que se sente em muitas escolas - eu vou falar por experiências de colegas meus - é que tem que ser feito o PCE? Pronto, está bem! Pegamos num livro, OK. Tenho que pôr isto e isto e isto e isto. Pronto, já está! Chegamos amanhã à reunião de conselho escolar: Olha, nós juntamo-nos ontem depois do café e estivemos aqui a ver que era preciso... pôr isto e isto e isto. Concordam? E as pessoas assim de enxofre: Ah, está bem. Pronto, deixa estar. OK”(B).

“Às vezes, o PCE não contempla certas situações que se passam na realidade, não é?” (B)

Finalmente, dois professores fizeram alusão à demasiada importância atribuída às terminologias utilizadas na designação das tarefas exigidas, da seguinte forma:

“E depois isto é outro tanto, que é, acho que se instrumentaliza demasiado as coisas. Chamar Área Escola, Área Projecto, Projecto Curricular de Escola, projecto curricular... projecto educativo”(B)...

“Os nomes mudam, mas continua a mesma coisa” (H)

CONCEPÇÃO DO PCE														
ASPECTOS NEGATIVOS DA CONCEPÇÃO DO PCE														
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS									FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			III			N=9	%	N=9	%
		A	B	C	D	E	F	G	H	I				
INCOMPATIBILIDADES ENTRE OS ASPECTOS BUROCRÁTICOS E AS FUNÇÕES DO PROFESSOR	Ensino e colaboração com outros docentes constituem as principais funções do professor		2								1	11.1	2	100
	Total										1	11.1	2	100

QUADRO Nº 51

Outro aspecto mencionado pelos professores (quadro nº51) diz respeito às *incompatibilidades entre os aspectos burocráticos e as funções docentes*, pelo que emergiu um último indicador que enfatiza o ensino e a colaboração com outros docentes como sendo as principais funções do professor apontado por um único entrevistado (B):

“Porque continuo a achar... e eu também acho isto duma forma diferente, mas acho que a função do professor continua a ser ensinar os miúdos a serem capazes de ler, escrever e contar e dentro do ler, escrever e contar, a gente consegue meter N coisas e a aprender a ser pessoas, sem dúvida”(B).

2.2.2 – Entrevistas a docentes das escolas I e II

2.2.2.1 – Concepção do PCE

- Período de concepção do PCE

CONCEPÇÃO DO PCE											
PERÍODO DE CONCEPÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=16	%
		A	B	C	D	E	F				
PERÍODO DESTINADO À TOMADA DE DECISÃO E ELABORAÇÃO DO PCE	Dois anos atrás	1					2	2	33.3	3	18.8
	Entre Abril e Setembro	3	1		2	1	2	5	83.7	9	56.3
	Desconhecimento acerca do período destinado à sua concepção e elaboração			2				1	16.7	2	12.5
	Entre Outubro e Dezembro	1				1		2	33.3	2	12.5
	Total							6	100	16	100

QUADRO Nº 52

A partir do quadro nº51, constatamos que a maioria dos professores entrevistados aponta o *período entre* Abril e Setembro como o que foi destinado à concepção do PCE (83.7%) e dois desses docentes nomeiam o período que medeia Outubro e Dezembro (33.3%), sendo que outros dois referem tê-lo feito há dois anos atrás. O tempo que decorre entre Outubro e Dezembro também é apontado por dois dos entrevistados (33.3%) e por fim, um professor demonstra desconhecimento acerca do período designado para a concepção do referido documento (16.7%). A existência de uma grande disparidade de resultados é evidente nos comentários realizados:

“Foi no princípio do ano em Setembro”(A).

“Não. Mais ou menos em Fevereiro, Março... pois... foi mais ou menos nessa altura....Terminámos... não talvez entre Março e Abril. Foi mais ou menos nessa altura”(D).

“Creio que foi concluído lá para Abril, mais ou menos... na Páscoa”(E).

“Esse aspecto não lhe posso responder concretamente”(C).

CONCEPÇÃO DO PCE											
PERÍODO DE CONCEPÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=16	%
		A	B	C	D	E	F				
CONTEXTO EM QUE FOI TOMADA A DECISÃO DE ELABORAÇÃO DO PCE	Decisão em Conselho Escolar					1		1	16.7	1	100
	Total						1	16.7	1	100	

QUADRO Nº 53

Apenas um dos entrevistados (22.2%) afirmou que a *decisão relativamente à elaboração do referido documento* fora tomada em conselho escolar, implicando, então a participação do pessoal docente da escola nesta deliberação.

- **Fundamentação teórica e legislativa do PCE**

CONCEPÇÃO DO PCE											
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=16	%
		A	B	C	D	E	F				
SUPORTE BIBLIOGRÁFICO	Referência a leituras	1	15					2	33.3	16	100
	Total						2	33.3	16	100	

QUADRO Nº 54

Apenas 2 docentes (33.3) fizeram alusão à fundamentação teórica que justificou a concepção do projecto, tendo um deles (B) efectuado 15 referências ao *suporte bibliográfico*, uma das quais revelamos, a título de exemplo:

“Quer dizer, foi um n número de livros que nós fomos consultando”(B).

CONCEPÇÃO DO PCE											
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=16	%
		A	B	C	D	E	F				
SUPORTE LEGISLATIVO	Referência à legislação nacional e regional	1	1				1	3	50	3	100
	Total							3	50	3	100

QUADRO Nº 55

Já no que diz respeito à fundamentação legislativa, encontramos escassas referências, pois apenas 3 entrevistados mencionaram aspectos relacionados com o *suporte legislativo* que os apoiou na concepção do referido projecto. Duas dessas declarações são reproduzidas:

“Foi seguindo as orientações do programa nacional”(B).

“Por exemplo, está a ver... quando nós elaboramos o nosso PCE foi fundamentado maioritariamente nesse programa curricular do 1º ciclo”(F).

- **Articulação do PCE com outros documentos elaborados pela escola**

CONCEPÇÃO DO PCE											
ARTICULAÇÃO DO PCE COM OUTROS DOCUMENTOS ELABORADOS PELA ESCOLA											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=11	%
		A	B	C	D	E	F				
LIGAÇÃO ENTRE O REGULAMENTO INTERNO E O PCE	Coerência entre as actividades definidas no PCE e as regras estabelecidas no Regulamento Interno	4		3		2		3	50	9	81.8
	Cumprimento do Regulamento Interno através de actividades definidas no PCE	2						1	16.7	2	18.2
	Total							3	50	11	100

QUADRO Nº 56

No que se refere à articulação do PCE com os restantes documentos exigidos às escolas, emergiram alguns indicadores alusivos à subcategoria respeitante à *ligação entre o*

Regulamento Interno e o PCE: coerência entre as actividades definidas no PCE e as normas estabelecidas no Regulamento Interno (RI) (50%-UE / 81.8%-UR), assim como o cumprimento do RI através de actividades definidas no PCE (16.7%-UE / 18.2%-UR). As transcrições comprovam:

“Esses vão-nos ajudar para o de turma e o Regulamento Interno, tá a ver? Para que seja cumprido e seja entendido e faça sentido existir, tem que ser trabalhado nos conteúdos e nos projectos que nos propõem”(A).

“Portanto, podem ser cumpridos assim de uma forma natural, não imposta, e para chegarmos à forma natural e não imposta tem que ser com um trabalho que se tem de propor em termos de conteúdos que vamos trabalhar ao longo do ano”(A).

CONCEPÇÃO DO PCE											
ARTICULAÇÃO DO PCE COM OUTROS DOCUMENTOS ELABORADOS PELA ESCOLA											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=11	%
		A	B	C	D	E	F				
LIGAÇÃO ENTRE o PE e o PCE	O PE constitui um suporte para a elaboração do PCE	6	2	2	3		1	5	83.3	14	70
	Operacionalização do PE através do PCE	1					1	2	33.3	2	10
	Dúvidas relativamente à articulação entre PE e PCE				1		3	2	33.3	4	20
	Total							5	83.3	20	100

QUADRO Nº 57

Relativamente à *articulação assegurada entre o PE e o PCE*, todos os entrevistados, à excepção de um (E) referiram a importância do PE entendido como um suporte para a elaboração do PCE (83.3%-UE / 70%-UR), constatação autenticada pelas declarações a seguir reproduzidas:

“Entre curricular e educativo, na minha opinião, o educativo vai nos dar portanto as ideias base geral, o levantamento das problemáticas que depois nos vão ajudar a trabalhar, pronto, porque no curricular há uma abrangência de conteúdos, de temas de coisas que nós podemos depois ir buscar, e é com base nas necessidades, no que nós sentimos que precisamos para trabalhar que depois o vamos elaborar”(A).

“Porque tinha... o problema do PE era educar para consumir. E então isso também tinha que entrar no PCE”(D).

Apenas 2 docentes especificaram que o PCE constitui uma operacionalização do PE (50%-UE / 23.5%-UR), expressando-se da seguinte forma:

“Aí nós vamos pôr as nossas necessidades e o que queremos ser... No curricular, nós vamos operacionalizar o que... o que... o que necessitamos”(A).

“Porque... para já é mais específico. Discrimina mais as actividades”(F).

Dois dos professores entrevistados pertencentes à escola II (D e F) manifestaram dúvidas acerca da articulação entre o PE e o PCE (33.3%-UE / 5.9%-UR):

“Bem, isso eu já não entro directamente nesses assuntos. Mais depressa o professor da curricular”(D)...

“Eu penso que o projecto da nossa escola não aborda... O PE tem um tema, partiu de uma problemática que havia, mas o projecto, penso que o projecto de escola não está directamente vocacionado com o PE. Está mais direccionado para as áreas curriculares, transferências transversais, tudo isso”(F)...

CONCEPÇÃO DO PCE											
ARTICULAÇÃO DO PCE COM OUTROS DOCUMENTOS ELABORADOS PELA ESCOLA											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%		%
		A	B	C	D	E	F				
LIGAÇÃO ENTRE O PLANO ANUAL DE ACTIVIDADES E O PCE	Listagem de actividades e efemérides que constituem o PAA, viabilizando a concretização do PCE	10	3					2	33.3	13	50
	Enquadramento do PAA no PCE e outros projectos	3		3				2	33.3	6	23.0
	Dinamismo inerente ao PAA, cuja elaboração é concluída no final do ano lectivo	7						1	16.7	7	26.9
	Total							3	50	26	100

QUADRO Nº 58

Pela análise do quadro nº58 podemos verificar a existência de algumas referências alusivas à subcategoria em destaque: *Ligação entre o Plano Anual de Actividades e o PCE*. O indicador mais cotado diz respeito à listagem de actividades e de efemérides que compõem o Plano Anual de Actividades viabilizando a concretização do PCE (33.3%-UE / 50%-UE). Evidenciamos as declarações emitidas pela directora da escola I (A), já que registamos 19 unidades de registo, uma das quais revelamos, a título de exemplo:

“... é listagem, depois, de efemérides”(A).

“Depois é mais... ainda é uma concretização mais concreta do que... daquele, não é? Mas é sempre com base no que temos... e, eventualmente, há sempre depois, acertos que temos de fazer”(A).

“Completamente! Completamente! É mesmo só a lista do que vamos fazer, pronto! Não tem o... como... não tem os recursos”(B)...

“É a grelhazinha do lado que é p’ra nós irmos vendo onde é que nós vamos operacionalizar os conceitos, as ideias, os fundamentos que nós temos definidos, quer a nível de PE, quer a nível de PCE”(B).

Registamos ainda outros dois indicadores emergentes: dinamismo inerente ao Plano Anual de Actividades, apenas completamente elaborado no final do ano lectivo (16.7%-UE / 26.9%-UR) e enquadramento do Plano Anual de Actividades no PCE, bem como noutros projectos dinamizados pela escola (33.3%-UE / 23%-UR). As declarações obtidas atestam estes resultados:

“O Plano Anual, para nós é um plano que é dinâmico”(A).

“Portanto, por isso nós temos uma base muito geral, porque ele, praticamente, fica construído no fim”(A).

“Portanto, depois esse plano é feito com base nos projectos que temos, não é?”(A)

CONCEPÇÃO DO PCE											
ARTICULAÇÃO DO PCE COM OUTROS DOCUMENTOS ELABORADOS PELA ESCOLA											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=18	%
		A	B	C	D	E	F				
LIGAÇÃO ENTRE o PCE e o PCT	Construção do PCT a partir do PCE	3						1	16.7	3	16.7
	Constatação de alguma relação existente entre o PCT e o PCE	3				3	2	3	50	8	44.4
	Sugestão de elaboração de um guião padrão para a elaboração do PCT			3				1	16.7	3	16.7
	Existência de elos de ligação entre o PCT e o PCE					2		1	16.7	2	11.1
	Dificuldades ou inexistência de articulação entre o PCT e o PCE					2		1	16.7	2	11.1
	Total							4	66.6	18	100

QUADRO Nº 59

A subcategoria estudada no quadro nº59 refere-se à *Ligação* que deve ser estabelecida *entre o PCE e o PCT*. Com efeito, constatamos que 3 entrevistados reconheceram a existência de algum tipo de relação entre estes dois documentos (50%-UE / 44.4%-UR), se tivermos em linha de conta as afirmações proferidas:

“Aliás e tem, porque não só nas áreas curriculares disciplinares, mas também nas não disciplinares e, principalmente, então nessas é que é a grande aposta, depois no que nós temos de específico e concreto do curricular da nossa escola”(A).

“Está muito dependente disso e por isso é que cada um elaborou os seus projectos curriculares de turma, não é? Que também está tudo interligado no fundo”(E).

“Não posso afirmar com toda a certeza, mas na altura, depois de termos apurado todas as competências de forma geral... aquilo foi... acho que está feito de forma muito breve... depois partiu-se daí para cada... e cada professor da curricular fez o seu Projecto Curricular de Turma”(F).

Verificamos também que a construção do PCT partiu do PCE (16.7%-UE / UR), tendo surgido sugestões de elaboração de um guião-padrão condutor da elaboração do PCT (16.7%-UE / UR). As transcrições fundamentam a ocorrência destes indicadores:

“Portanto, é por isso, voltamos... que é importante o PCE porque, evidente, é com base no que eles já sabem que serão as grandes necessidades e os grandes problemas que vão depois, detectar casos em particular”(A).

“Eles são todos diferentes de turma para turma. Mas tem que haver uma estrutura base... própria da escola, da mesma maneira que o PE e o PCE é próprio duma escola, não é? Personifica a escola”(C).

“... também deve de haver... Eu acho que deve ter no PCE, o guião... a base, um padrão estruturante do PCT daquela escola. Eu acho que tem toda a lógica isto existir... Eu, na minha perspectiva, acho...”(C).

CONCEPÇÃO DO PCE											
ARTICULAÇÃO DO PCE COM OUTROS DOCUMENTOS ELABORADOS PELA ESCOLA											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=18	%
		A	B	C	D	E	F				
LIGAÇÃO ENTRE OUTROS PROJECTOS CONCEBIDOS PELA ESCOLA E O PCE	Desenvolvimento de projectos a partir do PCE	2						1	16.7	2	25
	Dinamização do PCE através dos projectos desenvolvidos pela escola	2						1	16.7	2	25
	Enquadramento dos projectos pedagógicos no PCE	1		3				2	33.3	4	50
	Total							2	33.3	8	100

QUADRO Nº 60

A ligação entre outros projectos concebidos pela escola e o PCE é uma subcategoria mencionada apenas por 2 docentes da escola I, tendo surgido 3 indicadores, a considerar: enquadramento dos projectos pedagógicos no PCE (33.3%-UE / 50%-UR), desenvolvimento de projectos tomando como ponto de partida o PCE e a dinamização do PCE através de outros projectos pedagógicos desenvolvidos pela escola. As informações recolhidas confirmam tais indícios:

“Exacto, eles é que se relacionam com o de escola. Têm que estar, porque senão não tinha lógica”(C).

“Não tinha lógica nós termos um projecto que não tivesse nada a ver com o PCE”(C).

“É claro que sim. É claro, é fazendo... como é que lhe hei-de dar exemplo disso? Então... fazendo projectos... cada área, em cada área... desde o Inglês como a minha colega que esteve cá anteriormente... elaborando projectos em consonância com o próprio projecto de escola”(E).

“Mas há diversas actividades que já desenvolvemos que têm, que estão na base do que nós precisamos para o nosso projecto. Pronto, depois é isso, é o tal acerto que se vai buscar aos... planos”(A).

“Mas há muitas actividades que desenvolvemos e que estão... objectivos e estratégias que são dinamizadas em termos curriculares, com base nos intercâmbios, no Pica Camélias, em qualquer um dos projectos que nós estamos a dinamizar na escola”(A).

CONCEPÇÃO DO PCE											
ARTICULAÇÃO DO PCE COM OUTROS DOCUMENTOS ELABORADOS PELA ESCOLA											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=18	%
		A	B	C	D	E	F				
INTERLIGAÇÃO ENTRE O PCE E TODOS OS DOCUMENTOS ELABORADOS PELA ESCOLA	Existência de um fio condutor entre todos os documentos					1	1	2	33.3	2	100
	Total							2	33.3	2	100

QUADRO Nº 61

A *Interligação entre o PCE e todos os documentos elaborados pela escola* é reconhecido por 2 professores da escola II (E e F), já que mencionaram (2 UR) a existência de um fio condutor entre todos os documentos. A título de exemplo registamos uma transcrição referente a este aspecto:

“Todos os documentos estão interligados, todos eles servem de... de certos tópicos, como por exemplo, a caracterização do meio, tudo isso... que vão servindo de uns para os outros. Há uma... acho que há uma interligação”(F).

2.2.2.2 – Intervenientes na elaboração do PCE

CONCEPÇÃO DO PCE											
INTERVENIENTES NA ELABORAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=20	%
		A	B	C	D	E	F				
DOCENTES E PAIS	Participação de todos os docentes	11	1	1	4		1	5	83.3	18	90
	Intervenção de um grupo de docentes					1		1	16.7	1	5
	Participação da Associação de Pais					1		1	16.7	1	5
	Total							6	100	20	100

QUADRO Nº 62

A maioria dos inquiridos, à excepção de 1, mencionou a participação de todos os docentes (55.5%-UE / 90%-UR) na execução do PCE, face às questões relacionadas com os *Intervenientes na elaboração do PCE*, pelo que registamos uma das transcrições alusivas a este indicador importante:

“É sempre a equipa toda”(A).

“No documento nós trabalhamos todos em conjunto. Não sei se está bem ou mal, mas é assim que fazemos”(A).

Surgiram ainda outros indicadores que indicam a intervenção de um grupo de docentes (11.1%-UE) e a participação de uma Associação de Pais (11.1%-UE) conforme a declaração de um único docente (E).

2.2.2.3 – Atitudes dos docentes na elaboração do PCE

CONCEPÇÃO DO PCE											
ATTITUDES DOS DOCENTES NA ELABORAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=4	%
		A	B	C	D	E	F				
MOTIVAÇÃO DOS DOCENTES NA ELABORAÇÃO DO PCE	Muita motivação	2						1	16.7	2	50
	Alguma motivação			1			1	2	33.3	2	50
	Total							3	50	4	100

QUADRO Nº 63

Relativamente à *motivação demonstrada pelos docentes* para efectuar mais uma tarefa, 1 dos entrevistados (A) referiu a existência de muita motivação e outros dois (C e F) alguma motivação, conforme nos indicam as citações:

“O que nós sentimos... Envolveram-se positivamente e muito bem, se calhar, um bocadinho, por isso, é isso, eu disse, já há uma base”(A).

“Sim, o normal”(F).

- **Dinâmicas de Trabalho implementadas na elaboração do PCE**

CONCEPÇÃO DO PCE											
DINÂMICAS DE TRABALHO IMPLEMENTADAS NA ELABORAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=27	%
		A	B	C	D	E	F				
METODOLOGIAS APLICADAS	Análise e discussão de ideias em grupo	5		2	3		1	4	66.6	11	40.7
	Ligação com o trabalho iniciado e/ou com o PE	5	4					2	33.3	9	33.3
	Observação de registos fotográficos e escritos	4						1	16.7	4	14.8
	Conhecimento da escola		1					1	16.7	1	3.7
	Definição de objectivos e de estratégias			2				1	16.7	2	7.4
	Total							5	83.3	27	100

QUADRO Nº 64

Face às Dinâmicas de trabalho implementadas, mais propriamente às *metodologias aplicadas*, os entrevistados atribuíram destaque à análise e discussão de ideias em grupo, em primeiro lugar (44.4%), como demonstram os dados, dos quais citamos um:

“Vamos ler, vamos analisar, vamos trocar ideias e tentar construir depois a partir daí uma base de trabalho”(A).

Em segundo lugar, a ligação com o trabalho iniciado e/ou com o PE assumiu alguma relevância, já que 2 dos inquiridos (22.2%) salientaram este aspecto em 9 unidades de registo (33.3%), conforme nos explicitam:

“E é também essa, sempre, como eu lhe disse, uma preocupação que nós temos sempre antes de iniciarmos um trabalho, que já se saiba o que foi feito, o que resultou, o que foi bom, o que foi menos positivo, onde estamos, com quem estamos, o que é que já melhorou e o que é que precisa de ser melhorado e depois, quando pegamos assim num documento”(A)...

“O que fizemos foi uma leitura minuciosa do que já tínhamos do PE, para depois, a partir daqui, com novas sugestões, com...”(B).

A observação de registos fotográficos e escritos (14.8%-UR) contou de outro indicador mencionado apenas por um dos sujeitos em estudo (A):

“... em que estamos todos, em que se vê fotografias, em que se vê relatórios dos trabalhos e das coisas”(A).

Com menor incidência, registamos a emergência de outros indicadores: definição de objectivos e de estratégias (7.4%-UR) e conhecimento da escola (3.7%-UR).

CONCEPÇÃO DO PCE											
DINÂMICAS DE TRABALHO IMPLEMENTADAS											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=12	%
		A	B	C	D	E	F				
TRABALHO EM GRUPO	Trabalho desenvolvido em reunião geral		1			2	2	3	50	5	41.7
	Participação de todos os docentes em determinadas fases da elaboração do PCE	2						1	16.7	2	16.6
	Formação de sub-grupos/ divisão de tarefas	4					1	2	33.3	5	41.7
	Total							4	66.6	12	100

QUADRO Nº 65

O *Trabalho em grupo* é outra dinâmica de trabalho implementada aquando da concepção do PCE, tendo sobressaído o trabalho realizado em reunião geral (50%-UE):

“Quando estávamos em reunião, normalmente era todos juntos”(E).

Os restantes 2 indicadores referem-se à formação de subgrupos, incluindo a divisão de tarefas (33.3%-UE), e à participação de todos os docentes em determinadas fases da elaboração do documento curricular (16.7%-UE).

CONCEPÇÃO DO PCE											
DINÂMICAS DE TRABALHO IMPLEMENTADAS											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=5	%
		A	B	C	D	E	F				
SUGESTÕES DE ALTERAÇÃO DAS DINÂMICAS DE TRABALHO UTILIZADAS NA CONCEPÇÃO DO PCE	Criação de pequenos grupos			4				1	16.7	4	80
	Análise do trabalho efectuado no ano anterior	1						1	16.7	1	20
	Total							2	33.3	5	100

QUADRO Nº 66

Aquando do diálogo estabelecido com os entrevistados, surgiram *sugestões de alterações das dinâmicas de trabalho implementadas durante a concepção do PCE*: criação de pequenos grupos (22.2%-UE) e análise do trabalho efectuado no ano lectivo transacto (11.1%-UE). As citações assim o confirmam:

“Era como eu estava a dizer-lhe. Era, em vez de, talvez, de funcionar em grande grupo, funcionar por pequenos grupo”(C).

“... partimos sempre duma base de análise do que propusemos para o ano anterior, o que foi desenvolvido, a avaliação que, em conjunto fizemos, com o contributo de cada um, em particular e nessa base”(A)...

CONCEPÇÃO DO PCE											
DINÂMICAS DE TRABALHO IMPLEMENTADAS											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=5	%
		A	B	C	D	E	F				
COOPERAÇÃO ENTRE OS DOCENTES DA ESCOLA NA CONCEPÇÃO DO PCE	Colaboração e empenho manifestado pelos docentes na elaboração do PCE	5				1		2	33.3	6	40
	Pesquisa aprofundada e aconselhamento de docentes com formação nesta área	7						1	16.7	7	46.7
	Valorização do trabalho em equipa	2						1	16.7	2	13.3
	Total							2	33.3	15	100

QUADRO Nº 67

A *cooperação entre os docentes da escola* é uma realidade constatada pela análise de dados do quadro nº67, já que os entrevistados (A e E) apontaram a existência de um ambiente de colaboração e empenho manifestado pela equipa docente da escola (22.2%-UE), como é possível descortinar nas seguintes palavras:

“O que eu acho, que é isso... Um projecto curricular como qualquer projecto, portanto, tem que, sempre, ter por base, é isso, é evidente, um conhecimento teórico, uma equipa p’ra trabalhar e, com base nisso, depois consegue-se, portanto”(A).

Um dos indagados indicou também a pesquisa aprofundada e aconselhamento de docentes portadores de formação na área do desenvolvimento curricular (46.7%-UR) e a valorização do trabalho em equipa. (13.3%-UR). As seguintes afirmações evidenciam estes dados:

“Quem está a fazer os complementos de formação ajuda um bocadinho, porque são áreas que estão agora a ser trabalhadas e foi um bocadinho na base disso”(A).

“Evidente, eu sozinha não faço nada, ninguém faz nada sozinho. É com a ajuda de todos”(A).

• Coordenação do PCE

CONCEPÇÃO DO PCE											
COORDENAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=5	%
		A	B	C	D	E	F				
RESPONSABILIDADE ATRIBUÍDA À DIRECÇÃO DA ESCOLA	Supervisão do trabalho desenvolvido	6						1	16.7	6	42.9
	Coordenação do trabalho	1		1	1		1	4	66.6	4	28.6
	Total							4	66.6	14	100

QUADRO Nº 68

Relativamente à coordenação do trabalho de elaboração do PCE, surgiram indicadores alusivos à subcategoria em estudo: *Responsabilidade atribuída à direcção da escola*, designadamente a directora ou a subdirectora. A este respeito a entrevistada A (directora da escola I) considera que o principal papel adoptado neste processo corresponde à supervisão do trabalho desenvolvido (42.9%-UR), embora também chame à sua responsabilidade a elaboração do documento final, como se depreende pelas suas afirmações:

“Eu domino todos os projectos das escolas”(A).

“Eu não queria estar... estar a leste de tudo, não, pelo contrário. É mais fácil depois, porque quando estamos, dominamos e compreendemos tudo o que se está a passar”(A).

Outros docentes (4) consideram que a direcção da escola tem como principal função coordenar este trabalho:

“Eu a sub... a directora, a sub-directora”(D).

“Partiu obviamente da directora. A professora M encarregou-se de”(F)...

CONCEPÇÃO DO PCE											
COORDENAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=1	%
		A	B	C	D	E	F				
INEXISTÊNCIA DE UM ELEMENTO COORDENADOR NA CONCEPÇÃO DO PCE	Envolvimento de todos					1		1	16.7	1	100
	Total						1	16.7	1	100	

QUADRO Nº 69

Por fim, ainda há quem *dispense a existência de um elemento coordenador neste processo (E)*, defendendo o envolvimento de todos:

“Fomos trabalhando todos”(E).

- **Dificuldades na elaboração do PCE**

CONCEPÇÃO DO PCE											
DIFICULDADES NA ELABORAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=42	%
		A	B	C	D	E	F				
FALTA DE FORMAÇÃO E SUPERVISÃO SOBRE O PCE	Restrição das possibilidades de formação nesta área	3	1					2	33.3	4	9.5
	Existência de dúvidas sobre o PE e PCE	4	1	1	10	2	3	6	100	21	50
	Inexistência de supervisão sobre a elaboração do PCE	8						1	16.7	8	19
	Escassa formação dos docentes nesta área				2			1	16.7	2	3.8
	Documentação restrita e pouco esclarecedora	4					3	2	33.3	7	16.7
	Total							6	100	42	100

QUADRO Nº 70

Entre as dificuldades apontadas pelos docentes na elaboração do PCE, a *falta de formação e de supervisão* (subcategoria) sobre este documento de natureza curricular, assumiu especial ênfase. Através do quadro nº70, apercebemo-nos da existência de dúvidas acerca do PE, assim como do PCE (100%-UE / 50%-UR), como comprovam as transcrições:

“... depois uma certa dúvida e confusão sobre o que é o PCE e de turma”(A).

“Ao fim e ao cabo o PCE, do meu ponto de vista, já estava inserido no PE. Resta saber se estávamos ou não a fazer um PE com fundamento e devidamente estruturado”(B).

“As pessoas navegam muito nisto. É muito complicado”(C).

“Estávamos desorientadas em relação às competências, as gerais, as transversais, as específica”(D).

“Afinal, o que é que se põe e o que é que não se põe no PCE?”(D).

“eu acho... a Secretaria quando manda cá p’ra fora os projectos cá p’ra fora, eu acho que também deve-nos esclarecer”(H)...

A documentação restrita e pouco esclarecedora (22.2%-UE / 16.7%-UR) e as escassas possibilidades de formação (11.1%-UE / 4.8%-UR) nesta área são outros indicadores das dificuldades sentidas na redacção do referido documento. As transcrições obtidas elucidam-nos:

“Agora, isto é importante que haja um documento escrito, que haja uma referência, porque coisas no ar é que é impossível. E com base nisso, depois as pessoas sentem segurança e... e estão sempre depois, disponíveis para trabalhar. Eu julgo que é um bocadinho nisso”(A).

“Eu acho que há muito pouca formação nesse aspecto”(A).

A directora da escola I (A) enfatizou também a inexistência de supervisão neste processo:

“... nem ninguém nos veio dizer, estamos a fazer bem, ou estamos a fazer mal”(A).

“De qualquer forma, e sempre que nós sentimos alguém de direito que entenda bem do que é, era importante que houvesse um trabalho nesse sentido”(A).

Por fim, a directora da escola II (D) mencionou a escassa formação disponibilizada nesta área:

“Pois... era um bocado a desinformação que nos afectava na altura, creio eu”(D).

CONCEPÇÃO DO PCE											
DIFICULDADES NA ELABORAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=42	%
		A	B	C	D	E	F				
PROBLEMAS NO TRABALHO EM GRUPO	Dificuldades na conciliação de ideias		2	1				2	33.3	3	75
	Gestão difícil do trabalho em grupo					1		1	16.7	1	25
	Total							3	50	1	100

QUADRO Nº 71

O *trabalho em grupo* constituiu outro obstáculo sentido pelos docentes entrevistados, que manifestaram dificuldades na conciliação de ideias (33.3%) e na gestão do trabalho em grupo (16.7%-UE), conforme ilustram os comentários:

“Isto é assim, olhe. É muito complicado porque cada um tem uma ideia e isto...”(B).

“Nada fácil. Muito complicado mesmo”(E)...

CONCEPÇÃO DO PCE											
DIFICULDADES NA ELABORAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=42	%
		A	B	C	D	E	F				
DIFICULDADES NA ORGANIZAÇÃO DO DOCUMENTO	Definição de objectivos						2	1	16.7	2	18.2
	Definição do tema						1	1	16.7	1	9.1
	Definição de conteúdos		2				2	2	33.3	4	36.4
	Definição da estrutura formal do projecto						4	1	16.7	4	36.4
	Total							2	33.3	11	100

QUADRO Nº 72

Dois dos entrevistados (B e F) indicaram a existência de *dificuldades na organização do documento*, principalmente no que se refere à definição de conteúdos específicos (33.3%-UE) e à estrutura formal (11.1%-UE), indicadores que traduzem as declarações expressas:

“Ver o que é que seria realmente importante nós colocarmos”(B).

“Eu penso que pelos tópicos que leu ainda há bocado, mas só por isso... que pode ser muito parcial. Talvez acho que essas sejam as necessidades mais importantes... que são, se calhar, no fundo, as de qualquer escola... não tornam esta especial em nada”(F).

“E que respeita, de certa forma, as convenções, ver as regras, a parte mais formal, estrutural do texto”(F).

Constaram, igualmente, das suas preocupações, a determinação de objectivos (16.7%-UE / 18.2%-UR) e a definição do tema (16.7%-UE / 9.1%-UR) de acordo com os esclarecimentos obtidos:

“Mas acho que na altura que foi feito, se calhar, não concebeu todas as... como acabou de referir, não se preocupou em ter um papel muito interventivo”(F).

“Não. Sei que nos objectivos gerais consta, mas no PCE, assim discriminado penso que não está lá. Só no educativo”(F).

CONCEPÇÃO DO PCE											
DIFICULDADES NA ELABORAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=3	%
		A	B	C	D	E	F				
FALTA DE TEMPO	Trabalho sobre pressão				1			1	16.7	1	33.3
	Sobrecarga de tarefas	2						1	16.7	2	66.7
	Total							2	33.3	3	100

QUADRO Nº 73

Os dados registados no quadro nº73 revelam que a *Falta de tempo* condicionou a concepção do PCE, provocando um trabalho sob pressão (1 UR) e uma sobrecarga de tarefas (2 UR), situações expressas por palavras, tais como:

“... e também... nós corremos um pedaço, porque nós tivemos a inspecção. E isto aqui já era um à parte”(D).

“portanto, foi muita coisa ao mesmo tempo”(A).

CONCEPÇÃO DO PCE											
DIFICULDADES NA ELABORAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=3	%
		A	B	C	D	E	F				
INSTABILIDADE DO CORPO DOCENTE	Mobilidade do pessoal docente	2	3	1				3	50	6	100
	Total							3	50	6	100

QUADRO Nº 74

A mobilidade do pessoal docente é outro factor responsável pela *instabilidade do corpo docente*, segundo os 3 docentes da escola I:

“O nosso problema é, exactamente, esse porque todos os anos nós temos docentes novos”(B).

“... o que é dificultado também pela mobilidade dos professores, muito dificultado”(C).

CONCEPÇÃO DO PCE											
DIFICULDADES NA ELABORAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=3	%
		A	B	C	D	E	F				
ORGANIZAÇÃO DE ACTIVIDADES E HORÁRIOS	Definição de horários e de actividades			5				1	16.7	5	100
	Total							1	16.7	5	100

QUADRO Nº 75

Apenas 1 docente da escola I (C) assinalou a importância da *organização de actividades e horários*, mais propriamente no que à definição de horários e de actividades diz respeito, já que:

“.... fazer um horário nestes moldes não é nada fácil”(C).

“A gente andou aí a virar a cabeça, que não foi brincadeira”(C).

CONCEPÇÃO DO PCE											
DIFICULDADES NA ELABORAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=3	%
		A	B	C	D	E	F				
FALTA DE COOPERAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES DE ESCOLAS DIFERENTES	Procura de protagonismo				2			1	16.7	2	66.
	Recusa na cedência do PCE				1			1	16.7	1	33.3
	Total							1	16.7	3	100

QUADRO Nº 76

Outro motivo que, na opinião da directora da escola I (D), dificultou este processo de construção do PCE refere-se à *falta de cooperação entre os professores de escolas diferentes*, quer devido à procura de protagonismo (2 UR) por parte de alguns docentes, quer por motivos de recusa na cedência do PCE (1-UR), como documentam as citações recolhidas:

“Entre as escolas há um pedaço... de, desculpe a palavra, de inveja”(D).
 “... outras estavam fazer mas não cederam”(D).

CONCEPÇÃO DO PCE											
DIFICULDADES NA ELABORAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=3	%
		A	B	C	D	E	F				
ARTICULAÇÃO COM OUTROS DOCUMENTOS APRESENTADOS PELA ESCOLA	Articulação com o PE	2						1	16.7	2	22.2
	Articulação com o Regulamento Interno	2						1	16.7	2	22.2
	Articulação com o PCT	2						1	16.7	2	22.2
	Relação entre o PCE e os restantes documentos	3						1	16.7	3	33.3
	Total							1	16.7	9	100

QUADRO Nº 77

A directora da escola I (A) considera que a *articulação do PCE com outros documentos* a serem apresentados pela escola constitui um obstáculo a ter em linha de conta, designadamente no que diz respeito aos restantes documentos, numa forma geral (3 UR), ao PE (2 UR), ao Regulamento Interno (2 UR) e ao PCT (2 UR), aspectos evidenciados nas declarações desta dirigente:

“De qualquer forma, essa dúvida, julgo que nós já não temos neste momento, o que interessa é que... julgamos... eles têm que estar em sequência uns dos outros e no fim é um documento grande e geral”(A).
 “Há coisas que nós... mas, afinal, isto também nos propõem para o educativo”(A).
 “... mas isto também nos propõem para o regulamento”(A)...
 “O que é concreto do curricular de turma?”(A).

• Recursos utilizados na elaboração do PCE

CONCEPÇÃO DO PCE											
RECURSOS UTILIZADOS NA ELABORAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=18	%
		A	B	C	D	E	F				
RECURSOS MATERIAIS	Leitura de documentação	6		2		2	4	4	66.6	14	77.8
	Utilização de projectos curriculares de outras escolas				1	1	2	3	50	4	22.2
	Total							5	83.3	18	100

QUADRO Nº 78

No que concerne aos *recursos materiais* utilizados, aquando da concepção do PCE, a maioria dos entrevistados fez menção à leitura de documentação (66.6%-UE) enquanto os 3 docentes da escola II referiram o uso de projectos curriculares de outras escolas (50%-UE), tal como podemos constatar pela leitura das suas declarações:

“E por materiais que nos foram cedidos pela animação pedagógica, se não estou em erro, havia esquemas com as etapas do projecto... tudo. Por acaso, estou-me a recordar que sim. Nesses dois aspectos foi...”(F).

“...lá o livro do Ministério de Educação...”(E).

“...depois comparámos com o que se esperava de um projecto... da elaboração de um PCT...”(F).

“Sim, tentámos. Pedimos em várias escolas o Projecto Curricular de Escola...”(H).

CONCEPÇÃO DO PCE											
RECURSOS UTILIZADOS NA ELABORAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=18	%
		A	B	C	D	E	F				
FORMAÇÃO	Procura e frequência de formação	1			2		2	3	50	5	100
	Total						3	50	5	100	

QUADRO Nº 79

Foram 3 os professores que consideraram a *formação* como um recurso utilizado na elaboração do projecto curricular, já que referiram ter frequentado acções de formação para o efeito:

“...andávamos à procura... e nas animações pedagógicas, em que davam dados...”(D).

“... e depois baseámo-nos também nos... nas folhas que nos foram dadas na animação pedagógica, na formação contínua. Porque na altura já se estava a implementar isso e falava-se constantemente...”(F).

“Eu, por acaso fui... como é que se chama?... a uma acção de formação sobre Projecto Curricular de Escola e de turma...”(H).

CONCEPÇÃO DO PCE											
RECURSOS UTILIZADOS NA ELABORAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=18	%
		A	B	C	D	E	F				
RECURSOS HUMANOS	Entidades: PARSE						1	1	16.7	1	20
	Professores de outras escolas				4			1	16.7	4	50
	Total							2	33.3	5	100

QUADRO Nº 80

Uma das entrevistadas, nomeadamente a directora da escola II, mencionou o apoio de *recursos humanos*: do PARSE (entidade nomeada pela Secretaria Regional de Educação destinada à avaliação das escolas a tempo inteiro) e de professores de outras escolas (4 UR):

“Na altura falou-se em pedir informações a uma instituição, acho que é o PARSE se não me engano. Penso, na altura, que foi nesse contexto que falamos de... de pedir informações”(F).
“Pois, de colegas, foi de colegas”(D).

2.2.2.4 – Objectivos do PCE

- **Orientações curriculares**

OBJECTIVOS DO PCE											
ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=81	%
		A	B	C	D	E	F				
DEFINIÇÃO DE PRIORIDADES CURRICULARES DO PCE	Motivação para as aprendizagens, despertando o prazer de estar na escola	8				1		2	33.3	9	11.1
	Desenvolvimento de competências relacionadas com o saber ser e estar	4	9	8			8	4	66.6	29	35.8
	Acesso às aprendizagens essenciais e básicas	1						1	16.7	1	1.2
	Promoção do bem estar e felicidade dos alunos	4						1	16.7	4	5
	Primazia sobre os interesses das crianças	1	1	1				3	50	3	3.7
	Investimento educativo dos pais através do ensino recorrente		8					1	16.7	8	1.2
	Resolução ou minimização dos problemas das crianças		1	2	1			3	50	4	5
	Aproximação da comunidade à escola			1				1	16.7	1	1.2
	Promoção das aprendizagens relacionadas com as áreas disciplinares: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio				8		5	2	33.3	13	16
	Desenvolvimento de competências relacionadas com o saber-fazer						2	1	16.7	2	2.5
	Exaltação da inclusão e do sucesso educativo de todas as crianças	3			4			2	33.3	7	8.6
	Total							6	100	81	100

QUADRO Nº 81

Quando questionados acerca dos objectivos que nortearam a construção do PCE, os entrevistados fizeram referência às orientações curriculares, especialmente às *prioridades curriculares* subjacentes à concepção do PCE.

O desenvolvimento de competências relacionadas com o saber ser e estar assumiu valores preponderantes (66.6%-UE / 35.8-UR) face aos registos obtidos:

“Nós seguimos o caminho... O caminho foi este. Primeiro nós temos que nos respeitar enquanto pessoas”(B).

“Não, eu acho que nós tentamos responder, principalmente, a um objectivo que se quer, hoje em dia, para toda a gente, que é a formação integral do aluno pessoa. Acho que quando fizemos o PCE, tentámos tudo o que ... e acho que se tentou foi isso mais”(C).

“Acho que são mais evidentes as necessidades da... formativas, da formação íntegra do aluno como pessoa, como indivíduo, como pessoa autónoma do que propriamente dos conteúdos”(F).

A promoção das aprendizagens relacionadas com as áreas disciplinares: Língua Portuguesa, Matemática e estudo do Meio constituíram indicadores importantes, visto que 2 professores pertencentes a ambas as escolas, efectuaram comentários neste sentido (22.2%-UE / 16%-UR), como é possível constatar:

“Quer dizer, era importante, mas para nós, o mais importante para nós realmente, das curriculares, das disciplinas e não disciplinares... o mais importante era a Língua Portuguesa, a Matemática e o Estudo do Meio”(D).

“E... eu acho... pronto, mas eu acho um pedacinho entre aspas, que... na... no 1º ciclo que se forma a infra-estrutura da Língua Portuguesa, da Matemática e do Estudo do Meio... e depois ficamos com pouco tempo, se nos dedicamos a outras coisas ficamos com muito pouco tempo”(D).

“Depois, as crianças vão para o 2º ciclo e as professoras do 2º ciclo dizem: Não sabem as tabuadas, dão muitos erros, não sei quê, não sei que mais e deitam culpas ao 1º ciclo”(D).

“Ou seja, como sabe, a Língua portuguesa integra todas as outras. Então eram mais competências do saber-fazer, saber-falar, saber-escrever... tudo de forma muito abrangente. Foram esses os objectivos”(F).

Na opinião de outros 2 docentes, a motivação para as aprendizagens e o prazer de estar na escola constituem prioridades curriculares orientadoras da edificação do texto curricular, conforme nos explicitam:

“... e temos mais do que isso, promover a motivação e o gosto de estar na escola. Portanto, que sem isso não há currículo nem nacional nem internacional, nem regional nem local que chegue a lado nenhum”(A).

“... tá a ver porque nós sabemos tantos problemas que há, o que é que nós podemos sentir... é que estão cá porque querem e porque gostam de estar e a nossa preocupação sempre é os que não estão, porque é que estão? Portanto, o que é que é melhor? E o que é que é mais aliciante lá fora? E o que nós não podemos dar”(A)?

“Uma forma boa de eles estarem na escola ludicamente, concentrados, gostarem de andar na escola... e creio que tem sido assim”(E).

São 2 os professores que apelam à inclusão e ao sucesso educativo de todas as crianças (7 UR):

“Portanto, primeiro que tudo é isso, queremos que seja... porque temos que promover o sucesso educativo”(A).

“Quando nós fazemos um projecto é sempre... preocupamo-nos em que todas as crianças sejam beneficiadas com aquele projecto, que tenham proveito, que tenham rendimento”(D).

Outros indicadores sobressaíram no âmbito da definição de prioridades curriculares, nomeadamente: investimento educativo dos pais através do ensino recorrente (16.7%-UE / 1.2%-UR), minimização ou resolução de problemas manifestados pelas crianças (50%-UE / 5%-UR) e primazia dos interesses destas (50%-UE / 3.7%-UR). Assim nos transmitem os interlocutores da nossa interacção:

“Porque sentimos a necessidade de ter um ensino recorrente”(B).

“... que de alguma forma, que ajudasse estes pais e estas mães com formação em áreas específicas que elas precisam no dia a dia: culinária, costura”(B).

“Que a gente tenta, através dos nossos projectos minimizar essas situações”(C).

“As professoras não podem meter capacidades no cérebro das crianças”(D).

Por fim, acrescentamos outros indicadores emergentes, embora com menor ênfase, atendendo às ocorrências obtidas: promoção do bem estar e felicidade dos alunos (16.7%-UE / 5%-UR); desenvolvimento de competências relacionadas com o saber-fazer, saber-estudar, saber falar (16.7%-UE / 2.5%-UR); acesso às aprendizagens essenciais e básicas (16.7%-UE / 1.2%-UR); e aproximação da comunidade à escola (16.7%-UE / 1.2%-UR). Destacamos duas transcrições alusivas ao primeiro indicador acima mencionado, pelo interesse que encerram:

“Em primeiro lugar queremos que sejam felizes”(A).

“Porque também uma criança numa escola a tempo inteiro que é o caso, a nível de actividades extra-curriculares, ou está a fazer uma coisa que gosta, ou é um martírio para esta criança estar o dia inteiro na escola.... Quer dizer, já chega a curricular... completamente, não sei”(C).

OBJECTIVOS DO PCE											
ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO PE E DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. Abs. UE		FREQ. Abs. UR	
		I			II			N=6	%	N=51	%
		A	B	C	D	E	F				
ADEQUAÇÃO DO CURRÍCULO À ESPECIFICIDADE DA ESCOLA E DOS ALUNOS	Adaptação das propostas a nível nacional ao contexto escolar e ao meio	9	2	3		3	2	5	83.3	19	37.2
	Adaptação curricular em função das características dos alunos	7	1	3		5	1	5	83.3	17	33.3
	Integração de componentes locais	1				2		2	33.3	3	5.9
	Diferenciação do processo de ensino-aprendizagem		3	7			2	3	50	12	23.5
	Total							5	83.3	51	100

QUADRO Nº 82

A adequação do currículo escolar à especificidade do contexto da escola e dos alunos consta das orientações curriculares expressas pelos entrevistados, assumindo especial ênfase a adaptação das propostas a nível nacional ao contexto escolar e ao meio onde se encontra inserido (83.3%-UE / 37.2%-UR), consoante declaram os entrevistados:

“... depois fizemos a elaboração do que queríamos, em particular para o nosso meio a partir sempre do que nos é proposto nacionalmente, não é ”(A).

“E é isso que eu acho que nos distingue das restantes escolas. É realmente, uma escola diferente, sem dúvida”(B).

“Por exemplo, o projecto Pica Camélias acho que reflecte muito este meio. Acho que é um projecto que não se adapta a qualquer escola, dada a dinâmica do projecto”(C).

“... cada escola é diferente, cada sítio é diferente, tem as suas particularidades... e o PCE vai aí a esse ponto, vai bater a esse ponto”(E).

Outro indicador valorizado pelos agentes educativos em estudo, diz respeito à adaptação curricular em função das características dos alunos, especificamente no que se refere aos seus centros de interesse, à satisfação das suas necessidades educativas, assim como à superação das suas dificuldades (83.3%-UE / 33.3%-UR), conforme os esclarecimentos por eles prestados:

“... e o segredo estará nisso: promover coisas que estejam de acordo com o que é preciso para eles”(A).

“Evidentemente que sim, tanto que está que depois é evidente no Projecto Curricular de Turma está lá uma referência particular a cada aluno e às suas necessidades e ao que tem que ser feito com aquele aluno”(A).

“... nós temos algumas das nossas actividades da escola em termos de actividades de enriquecimento e das de ocupação de tempos livres, não são dirigidas por turma, mas por grupos de interesse”(A).

“... só que depois também sinto... Lá está, eu acredito que o currículo adaptado se vai fazendo no dia a dia e que se vai fazendo à medida que se vai sentindo as necessidades dos alunos”(B).

“Mas, eu acho que assim é que se está a respeitar os alunos, porque não tem... não tem, não tem lógica dentro desta nova reorganização curricular, a gente estar a escolher Biblioteca, Estudo, Expressão Plástica, 1º ano vai p’ra aqui e 2º p’ra ali e depois troca. Não tem. Isto não tem lógica nenhuma”(C).

“reflecte sempre de alguma forma, desde o momento em que nós... elaboramos aqui horários, não é? Que também têm a ver com os interesses dos alunos e às vezes é a tal coisa”(E).

Os restantes indicadores menos valorizados referem-se à diferenciação do processo de ensino-aprendizagem (50%-UE / 23.5%-UR) e à integração de componentes locais no currículo (33.3%-UE / 5.9%-UR), como sugerem os comentários efectuados:

“... quer dizer, a gente está a respeitar a diferença deles, porque eu acho isto dos alunos irem todos numa turma p’ra mesma actividade, que a escola é escolhe, não estamos a respeitar o aluno”(C).

“Quer dizer que um aluno pode ter dança e não ter nunca, por exemplo, grupo coral. Eles escolheram os dias”(C).

“Normalmente as actividades são em grupo, dependendo do nível de cada... do nível dos alunos”(F).

OBJECTIVOS DO PCE											
ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=51	%
		A	B	C	D	E	F				
INTEGRAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DOS SABERES	Articulação entre as áreas curriculares de frequência obrigatória e as áreas curriculares de frequência facultativa			1			3	2	33.3	7	53.9
	Abrangência do conhecimento a diversas áreas interligadas entre si			2			4	2	33.3	6	46.1
	Total							2	33.3	6	46.1

Um dos objectivos do PCE também consiste na indispensável *Integração e contextualização dos saberes*, razão pela qual 2 docentes das escolas I e II respectivamente, mencionaram a articulação entre as áreas curriculares de frequência obrigatória e as de frequência facultativa (33.3%-UE / 53.9% UR) e a abrangência do conhecimento a diversas áreas interligadas entre si. (33.3%-UE / 46.1%-UR), de acordo com as declarações transmitidas:

“... era o que eu estava a dizer em relação à Língua Portuguesa, passa pelas competências gerais e a compreensão da língua todos eles. E o resto... educação para a cidadania, de valores, depois está tudo interligado...” (F).

“Parte sempre do... parte sempre das curriculares. Não sei se está a entender... Por exemplo, se o professor do quarto ano agora em Estudo do Meio... no quarto ano ou no terceiro... estão a dar os meios de comunicação, os veículos... eu vou aproveitar para fazer uma certa interiorização no Inglês e depois aproveitar e desenvolver actividades na Expressão Plástica também sobre isso...” (F).

“As salas curriculares... as aulas, as turmas vêm com o professor da curricular. Têm 1h de Expressão Plástica, 1h de Educação Física e 1h de Música. O que na generalidade das escolas se faz é têm Expressão plástica e Informática na extra-curricular, nas de complemento curricular...” (C).

“Eu não acho que sejam de importância inferior... nenhuma... umas das outras. Acho que todas elas são áreas do conhecimento e o conhecimento não é um armário com gavetas. Está tudo relacionado... como tal eu não acho que...” (F).

“É muito importante... Todas elas desenvolvem, têm as suas competências, têm objectivos a atingir, têm competências a desenvolver. Acho que todas são importantes” (F).

2.2.2.5 – Operacionalização do PCE

• Condições favoráveis à operacionalização do PCE

OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE											
CONDIÇÕES FAVORÁVEIS À OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=3	%
		A	B	C	D	E	F				
ESTABILIDADE DO CORPO DOCENTE	O êxito do PCE depende da constância do corpo docente			1	3	5		3	50	9	100
	Total							3	50	9	100

QUADRO Nº 84

No quadro nº84 são mencionadas as condições favoráveis à operacionalização do PCE, nomeadamente, a *estabilidade do corpo docente*. Efectivamente a constância da equipa docente é apontada por 3 entrevistados (C, D e E) como um factor propício à concretização do referido projecto. O seguinte extracto alusivo a este item é esclarecedor:

“Porque enquanto não houver estabilidade do corpo docente... o nosso ensino, a nível local e a nível do país... e é por isso é que o nosso ensino vai como vai... É que as coisas não funcionam (E).

OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE											
CONDIÇÕES FAVORÁVEIS À OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=3	%
		A	B	C	D	E	F				
CONDIÇÃO PSICOLÓGICA DOS DOCENTES	Motivação dos docentes para trabalhar	5				3		2	33.3	8	100
	Total							2	33.3	8	100

QUADRO Nº 85

A condição psicológica dos docentes é outro factor importante a considerar, pois 2 docentes (A e E) evidenciam os elementos de natureza motivacional que determinam o desempenho de funções:

“... portanto é outra coisa importante, é mostrar a quem vai trabalhar que se consegue”(A).

“E é isso. É ter uma equipa motivada que queira estar e participar e que acredite, que acredite no que vai fazer e motivar os alunos para que queiram estar, eu julgo que com base nisto depois consegue-se tudo”(A).

“Eu faço, eu faço com facilidade, porque eu gosto muito do trabalho que faço. É uma profissão que eu adoro mesmo”(E).

OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE											
CONDIÇÕES FAVORÁVEIS À OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=3	%
		A	B	C	D	E	F				
DOCENTES DA MESMA FAIXA ETÁRIA	Facilidade na criação de um bom ambiente de trabalho, pelo facto dos docentes se incluírem na mesma faixa etária		4					1	16.7	4	100
	Total							1	16.7	4	100

QUADRO Nº 86

Outra condição apontada no sentido de favorecer a operacionalização do PCE é o facto de existirem *docentes da mesma faixa etária*, o que no parecer do professor B, facilita a criação de um bom ambiente de trabalho, conforme percebemos pelo seguinte discurso:

“... e para isso ajuda, também sermos pessoas, sensivelmente, da mesma faixa etária”(B).

“E aqui não sinto isso porque as pessoas são todas, sensivelmente, da mesma idade. Respiramos todos mais ou menos o mesmo ar”(B).

- **Consequências da aplicação do PCE**

OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE											
CONSEQUÊNCIAS DA APLICAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=43	%
		A	B	C	D	E	F				
DINÂMICAS DE TRABALHO IMPLEMENTADA PELOS DOCENTES	Envolvimento e empenho da equipa docente na concretização e sistematização do trabalho pedagógico	2	2	2				3	50	6	14
	Planificação conjunta centralizada na escola ou em gabinetes de apoio	3	3	3	4		2	5	83.3	15	34.9
	Partilha de tarefas através da cooperação e entreajuda entre os docentes		4	1		7	2	4	66.6	14	32.6
	Coordenação das actividades, pela direcção ou por um docente da escola	1	5	1				3	50	7	16.2
	Inexistência de um elemento coordenador das actividades da escola		1					1	16.7	1	2.3
	Total							6	50	43	100

QUADRO Nº 87

As *dinâmicas de trabalho implementadas pelos docentes* de cada escola sofreram alterações em função da aplicação do PCE, sob diversos aspectos dignos de menção, dos quais destacamos, em primeira mão, a planificação conjunta, na maior parte das vezes, em reuniões e outro tipo de planificação centralizada nos gabinetes de apoio alusivos às respectivas áreas disciplinares: Educação Musical e Educação Física (55.5%-UE / 34.9%-UR). A título de exemplo anotamos algumas transcrições oportunas:

“Mas, há sempre um tronco comum, há sempre... e toda a gente sabe o que os outros têm e o que é que estão a fazer. Isso combinamos sempre todos em conjunto, em reunião”(A).

“Toda a gente sabe o que é que está a ser feito”(B).

“Por exemplo, no caso deste concurso, os 1ºs anos sabiam como é que estava organizado as coisas dentro de cada ano, porque havia secretismo a ver quem é que haveria de ganhar o concurso, mas quando nós pensámos numa actividade de grupo é claro que toda a gente sabe aquilo que é suposto cada um fazer”(B).

“E geralmente, nós temos aquelas reuniões mensais onde sabemos o que é que há para fazer no mês seguinte e aí já dividimos, mais ou menos as tarefas. Já resolvemos quem vai fazer o quê e com quem”(C).

“Sabe porquê?... Sabe o que é? E também há outra coisa... e também em relação à Educação Artística e à Educação Física, as planificações já vêm dos gabinetes e já têm os seus professores, embora nós temos que acompanhar”(D).

A partilha de tarefas num espírito de cooperação e entreaajuda entre os professores da escola (66.6%-UE / 36.6%-UR) constitui mais um factor decorrente da operacionalização do PCE, no âmbito das dinâmicas de trabalho dinamizadas. Assim o confirmam alguns dos inquiridos:

“Elas não se dividem. Elas partilham-se. Não temos por hábito dizer assim: Bem, 1º ano vai tratar de ver os objectivos do PC. “º ano vai tratar de ver as actividades, 3º ano”(B)...

“...mas sinto, que de alguma forma, as pessoas que já estão dos anos anteriores, conseguem inculcar o espírito de entreaajuda, de respeito pelos colegas e de união”(B).

“A nível dos projectos das actividades que temos para fazer... pronto, isso também é distribuído consoante o ano de escolaridade e as actividades e o grau de exigência das actividades”(C).

“Sim. Ah! Nesse sentido é lógico que há, não é? Por exemplo, vou-lhe dar um exemplo, eu tenho, eu tenho um colega que é excelente. Ele faz actividades da parte da manhã. Se eu mando actividades para casa, ele continua as actividades na parte da manhã... o que é óptimo. Dá... há comunicação”(E).

“... e de ver mesmo até as próprias extra... actividades de complemento de... a comunicarem com as actividades curriculares”(E).

“Trouxe... trouxe algumas mudanças”(E).

Outra dinâmica de intervenção utilizada no contexto da operacionalização do PCE diz respeito à coordenação das actividades desenvolvidas pela directora e/ou subdirectora, ou ainda por um docente da escola (50%-UE / 16.2%-UR), conforme nos certificam as afirmações transmitidas:

“Pronto, neste dia fui eu. Outra vez poderá ser a subdirectora. São coisas que surgem naturalmente”(B)...

“Em algumas actividades, se calhar, mais do que noutras... mas, não sinto que a directora tenha que estar presente em tudo para que as coisas funcionem. Por exemplo, na Segunda-Feira, ela tinha pessoas para receber. Ela não precisou de estar nos jogos para que os jogos resultassem”(B)...

“Mas, quando chega a hora de operacionalizar essas decisões, nós precisamos de alguma forma, de dar contas à directora perguntar directora como é que é e aí sentimos a coordenação dela, com toda a certeza que sim(B)...

O envolvimento e empenho manifestado pela equipa docente é outro indicador emergente, a partir da subcategoria em análise, de acordo com as opiniões divulgadas por 3 entrevistados da escola I (50%-UE / 14%-UR):

“Tem sido um empenhamento completo. Eu, muito sinceramente, nem sei... nem tenho palavras para explicar, está a ver, porque só... só vendo”(A).

“Se houver um colega que venha p’ra cá que não esteja com esse espírito, ele sente-se peixe fora de água e o que ele tem que fazer... ele tem que conseguir ir p’ra dentro de água e nadar”(B).

“Portanto, ele ao chegar à escola e ver... mesmo que ele venha com essa ideia da profissão e não do trabalho, ele acaba sendo arrastado”(B).

“Envolvimento? Eu acho que sim. Por exemplo, ...a prova disso foi o nosso concurso das sopas, que foi um sucesso, que envolveu a escola toda e os pais e os miúdos”(C).

Por fim, em relação à subcategoria em estudo, há a acrescentar o comentário de um professor que afirma a inexistência de um elemento coordenador das actividades desenvolvidas pela escola (11.1%-UE / 2.3%-UR):

“Pois... é que nós não sentimos que haja alguém que diga: Vai ser assim”(B)!

OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE											
CONSEQUÊNCIAS DA APLICAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%		%
		A	B	C	D	E	F				
CONSONÂNCIA ENTRE AS INTENÇÕES DELINEADAS NO PCE E O TRABALHO PRÁTICO CONCRETIZADO PELA ESCOLA	Coerência entre as planificações e as práticas desenvolvida pela escola	1	1	1			3	4	66.6	6	46.2
	Valorização dos conteúdos referentes às disciplinas curriculares de frequência obrigatória	5		1	1			3	50	7	53.8
	Total							5	83.3	13	100

QUADRO Nº 88

A eventual *consonância existente entre as intenções delineadas no PCE e o trabalho prático* consubstanciado na sua operacionalização, é uma outra subcategoria analisada sob duas perspectivas a considerar: coerência entre as planificações traçadas e as práticas desenvolvidas pela escola (66.6%-UE / 46.2%-UR) e valorização dos conteúdos referentes às disciplinas curriculares de frequência obrigatória (50%-UE / 53.8%-UR). Os comentários recolhidos são esclarecedores:

“Porque se nós estamos a trabalhar o saber viver com os outros, não tinha lógica nunca, eles andarem sempre com a sua turma p’ra tudo. Isto obriga a um relacionamento com outros colegas”(C).

“Eu penso assim, neste aspecto. Quando nós elaboramos o documento, aquilo ficou lá escrito. Provavelmente nunca mais alguém o leu, mas depois, dentro de cada professor há aquela preocupação implícita de fazer... de trabalhar esses aspectos, esses valores”(F).

“Porque tá a ver, o professor da turma tem muita responsabilidade e muita coisa e às vezes é isso que acabamos se calhar também por prejudicar alguns que poderiam avançar mais”(A).

“... e porque depois é uma abrangência muito grande de problemas e dificuldades, e há turmas em que praticamente cada menino é um caso e nós sabemos, nós somos humanos e não temos capacidade para... por muito que se queira... essa preocupação temos e temos levantamento e tudo de quem necessita”(A).

“Nós propomos estratégias, propomos actividades, depois na prática não é muito fácil desenvolver tudo de forma a que se possa garantir na totalidade esse apoio necessário, o ideal. Porquê”(A)?

“...quer a gente queira ou não, há um programa que nós temos que respeitar e tem que ser cumprido”(C).

“Mas chega-se a uma altura do ano que a pessoa diz: Ah, não. Eu tenho isto para dar, eu tenho aquilo para dar... e as avaliações... Depois isso fica um pedaço à parte”(D).

OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE											
CONSEQUÊNCIAS DA APLICAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%		%
		A	B	C	D	E	F				
ARTICULAÇÃO ENTRE A OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE E DO PCT	Definição da ligação entre o PCE e o PCT, pela equipa docente	3						1	16.7	3	20
	Participação de cada turma, de acordo com o seu nível, no desenvolvimento de actividades comuns à escola	7						1	16.7	7	46.7
	Concretização dos objectivos do PCE através do PCT		2					1	16.7	2	13.3
	Preocupação revelada no sentido de efectuar essa articulação				2	1		2	33.3	3	20
	Total							5	83.3	15	100

QUADRO Nº 89

Ainda no contexto dos efeitos produzidos pela concretização do PCE, a *articulação entre a operacionalização do PCE e do PCT* foi abordada apenas pela directora da escola I (A), tendo surgido referências alusivas à participação de cada turma, de acordo com o seu nível, no desenvolvimento de actividades comuns a todos os alunos da escola (16.7%-UE / 46.7%-UR):

“portanto, cada um, depois trabalha consoante o seu nível, mas promovemos o concurso em conjunto p’ra todos. Cada um foi defender a sua sopa. Uns defenderam cantando, outros defenderam escrevendo, outros defenderam lendo”(A).

“Sim, completamente! Completamente! Aliás, está porque duma forma ou doutra, todos trabalhamos os projectos que estão ali, não só, em termos de trabalho com os alunos, mas em termos de trabalho nosso, portanto, da equipa... Propriamente, o trabalho em termos de sala de aula e disso tudo, não”(A).

Verificamos que 2 docentes (D e E) revelaram a preocupação em efectuar uma articulação entre o PCE e o PCT.

A definição da ligação entre o PCE e o PCT pela equipa docente (16.7%-UE / 20%-UR) e a concretização dos objectivos do PCE através do PCT (16.7%-UE / 13.3-UR) foram outros indicadores mencionados com menor preponderância face aos restantes analisados. Os comentários exemplificam estes dados:

“pronto, houve actividades que fizemos em comum”(A).

“Cada colega operacionaliza depois aquilo... os pressupostos do PCE no seu PCT”(B).

OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE											
CONSEQUÊNCIAS DA APLICAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%		%
		A	B	C	D	E	F				
ALTERAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA	Organização criteriosa das actividades curriculares disciplinares	16	4	15			2	4	66.6	37	72.5
	Optimização do funcionamento da escola pela actual organização curricular	14						1	16.7	14	27.5
	Adaptação impreterível dos professores às regras de funcionamento da escola, em detrimento dos seus interesses pessoais	6						1	16.7	6	21.4
	Necessidade de mais recursos humanos decorrentes da actual organização curricular da escola			3				1	16.7	3	10.7
	Introdução de algumas mudanças na dinâmica curricular da escola						1	1	16.7	1	3.6
	Constatação da inexistência de mudanças ou desconhecimento sobre as mesmas				4	11	3	3	50	18	64.3
	Total							6	100	28	100

QUADRO Nº 90

Das entrevistas sobressaiu uma nova subcategoria concernente às *alterações efectivadas na organização curricular da escola*, cuja análise depende dos indicadores emergentes, um dos quais, pelos valores acentuados que apresenta, é nomeado em primeiro lugar: organização criteriosa das actividades curriculares (obrigatórias e facultativas) de acordo com as afinidades dos professores e de um consenso entre os mesmos, tendo em consideração as crianças (66.6%-UE / 72.5%-UR) como podemos constatar pela leitura das transcrições, as quais despertam-nos um interesse particular pelo conteúdo que encerram:

“É sempre primeiro por consenso”(A).

“Ajudou muito o relacionamento dos professores e o estarem juntos no que é preciso”(A).

“Aceitaram, pois nós trabalhamos muito nessa linha, primeiro de colocar os interesses das crianças em primeiro lugar”(A).

“O que fazemos é isso. Pronto, primeiro eu tive o 4º ano, quero estar, quero continuar. Eu tive o 3º, devo continuar. Pronto, é a primeira base, evidente”(A).

“Acabamos por seguir uma ordem, não é? Mas, uma ordem que não está estipulada e não está definida e, depois começamos”(A).

“É evidente que não se pode agradar a todos e conseguir... mas tentamos sempre que consigam ficar onde querem e como querem, de forma a facilitar também o trabalho, mas sempre com base nos alunos”(A).

“foi decidido o ano passado, no fim do ano lectivo, que justificavam que se fizesse um grupo especial com estes alunos de 13, 14, 15 e 16 anos”(B).

“A única diferença é no que diz respeito à componente curricular. Estão num grupo diferente, porquê? Porque estamos a falar de alunos com 14, 15 anos e que, por exemplo, no princípio do ano não conseguiam ler”(B).

“Por exemplo, eu na Biblioteca, eu fui às salas, antes. Expliquei que à Segunda tínhamos literatura infantil: histórias; que à Terça tínhamos vídeos; depois à Quarta tínhamos bordado; à Quinta tínhamos restaurante”(C).

“O que nós fizemos, por exemplo, este ano... Tivemos uma grande alteração, em termos de actividades de enriquecimento curricular, que achamos que ia mais de acordo com o tipo de alunos que tínhamos”(C).

“... e depois, eles escolhem consoante aquilo que lhes interessa, o que significa que um aluno pode num ano nunca ter uma coisa que não gosta e tem outra coisa... portanto, isso foi das grandes mudanças que eu acho que”(C).

“isso exigiu uma organização diferente que foi: os 3ºs e 4ºs anos têm as aulas curriculares de manhã e os 1ºs e 2ºs anos têm à tarde, porque senão também era impossível adequar as actividades ao nível etário dos alunos, porque senão íamos ter alunos do 1º, do 2º e do 4ºano todos juntos e assim temos um nível etário mais próximo”(C).

“E eu acho que está adequadíssimo à situação deles”(C).

“Tem por exemplo, o facto que eu lhe disse de os alunos irem para as actividades em termos de grupos de interesse, alterou muito a dinâmica da escola”(C)..

“É isso também foi uma dinâmica que a gente fez que é, portanto, eles só têm uma actividade por dia”(C).

“Aquela actividade que eles escolhem é só num dia para... Isto o que é? P’ra que é? P’ra não... Tem a ver também, depois com as curriculares à tarde. Eles não ficam cansados. Não andam aí a circular, que se perde muito tempo na circulação de actividades para actividades”(C).

“... e depois ao longo do ano foram feitas actividades que tiveram sempre em conta os diferentes níveis, as diferentes turmas e os diferentes níveis de alunos”(F).

Em segundo lugar, salientamos a constatação da inexistência de mudanças ou o desconhecimento das mesmas (50%-UE / 64.3%-UR) por parte de 3 docentes da escola II, incluindo a directora (D) cujas declarações mereceram a nossa atenção:

“Há... há a preocupação”(D).

“Eu acho que continuamos a trabalhar com o mesmo”(D)..

“Pelo menos nas reuniões eles falam. Agora, os professores que estão directamente com os alunos é que... é que poderão dizer isso”(D).

“Nem por isso. O que eu acho é que nós também... eu também agora estou parado a pensar nisso... e nós no dia a dia temos o nosso ritmo”(E).

“Quando fizemos o PCE não tivemos isso como prioridade. Porquê? Porque nós sentimos que isso já acontecia”(F).

“Mas isso eu não lhe posso dizer, porque só estou aqui há dois anos”(F).

“Acho que não há assim nenhum evidente, não” (F)..

Em seguida, evidenciamos outros dois indicadores referenciados somente pela directora da escola I (A): funcionamento da escola optimizado pela actual organização curricular implementada (16.7%-UE / 27.5%-UR) e adaptação impreterível dos professores às regras de funcionamento da instituição escolar, em detrimento dos seus interesses pessoais (16.7%-UE / 21.4%-UR). Os entrevistados elucidaram:

“A primeira coisa que se pôs este ano, na base disso foi, precisamente, porque é importante p’ra escola e p’ros alunos e é importante p’ro trabalho dos professores e, precisamente, porque temos muitos projectos e muitas coisas, que as pessoas têm que trocar ideias e têm que estar juntas, que se possa manter o mais possível, os professores do 1ºano juntos, os professores dos 2ºs anos juntos, 3ºs e 4ºs e tanto que está, que é uma coisa que se quer manter”(A).

“Eles agora estão de manhã, estão professores de 3 e 4º ano que trocam impressões, que trocam materiais e que trocam coisas e que estão juntos”(A).

“De tarde estão os do 1º e 2º ano”(A).

“... e agora, independentemente de quem venha p’ro ano, nós vamos manter esta linha porque consideramos que é importante para o bom funcionamento da escola”(A).

“Alterou no bom sentido, positivamente”(A).

“Os acertos que se tem feito, a reflexão sobre o trabalho feito e haver um trabalho orientado e um trabalho feito ajuda muito a que as coisas sejam cada vez melhor”(A).

“Portanto, quem está já sabe que tem de trabalhar nesta base. O mais que poderá optar é querer ficar a manhã ou a tarde ou o que estiver... mas eu tenho a certeza que já não há problema, porque entre nós quem está e pensa ficar concorda e considera e vai resolver a sua vida particular em função... em função desta situação”(A).

“Porque se isto melhorou o funcionamento da escola, evidente, nem eu nem ninguém vai pensar que primeiro vou pensar no professor que quer estar de manhã ou não quer estar na tarde”(A).

“E no início do ano, pode acreditar que é verdade... e este ano aconteceu e tem acontecido atrás a esta parte. Os professores, quando é para escolher turmas, quando é para escolher..., não..., ninguém sabe quem tem mais tempo de serviço ou menos, ou menos”(A).

Finalmente, apontamos os restantes indicadores: reconhecimento da necessidade de mais recursos humanos decorrentes da actual organização curricular da escola (16.7%-UE / 10.7%-UR) e introdução de algumas mudanças na dinâmica curricular da escola (16.7%-UE / 3.6%-UR). Os argumentos explicitam:

“Porque tivemos que ter muito mais actividades do que o ano passado”(C).

“Temos que ter mais professores”(C).

“Sinceramente, eu estou aqui há dois anos e acho que todos os anos melhoramos sempre em alguma coisa”(F).

OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE											
CONSEQUÊNCIAS DA APLICAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=33	%
		A	B	C	D	E	F				
MELHORIAS DAS OFERTAS EDUCATIVAS PROPORCIONADAS PELA ESCOLA	Promoção de inovações pedagógicas que envolvem todos os alunos da escola e atendem aos seus centros de interesse	5	4	8		1		4	66.6	18	54.5
	Integração sócio-escolar de adolescentes		2					1	16.7	2	6.1
	Articulação, integração e contextualização dos saberes		1				2	2	33.3	3	9.1
	Constatação de uma melhoria substancial nas ofertas educativas promovidas pela escola	1		1				2	33.3	2	6.1
	Alterações positivas nos comportamentos das crianças		2			6		2	33.3	8	24.2
	Total							5	83.3	33	100

QUADRO Nº 91

Uma das implicações resultantes da efectivação do PCE diz respeito a uma produção de *melhorias das ofertas educativas proporcionadas pela escola*, das quais distinguimos a mais relevante face aos dados recolhidos. Trata-se da promoção de inovações pedagógicas

que envolvem todos os alunos da escola e atendem aos centros de interesse (66.6%-UE / 54.5%-UR), tal como comprovam as declarações proferidas:

“É evidente que todo o trabalho que é preciso de reflexão e de preparação e disso tudo, já nos abre caminho para termos ideias e coisas novas que surgem”(A).

“Eles têm a Expressão Plástica e a Informática na curricular”(C).

“Também penso que somos das poucas escolas a ter isso”(C).

“E por exemplo, eu a nível da Biblioteca, ao longo do ano, introduzi coisas diferentes, como por exemplo, a costura, labores e que foi uma coisa que eles me disseram que queriam e eles estão a adorar”(C).

“Porque nós neste momento... temos um leque de actividades que os alunos têm por onde escolher”(C).

“A Biblioteca é um espaço. Porque eu faço assim: como eu tenho só 1º e 2º ano - a Biblioteca é o nome da sala - que eu não faço nada só relacionado com... Eu faço geralmente, eu faço assim: tenho aquilo por cantos e eles... se for lá, eles nunca estão todos fazendo a mesma coisa. Uns estão a jogar, uns estão a pintar, outros estão a bordar, outros estão a fazer plasticina, porque eu acho que é assim”(C).

Outra melhoria focalizada pelo quadro nº91 refere-se ao reconhecimento de uma evolução manifestada pelas crianças que são beneficiadas pela implementação das estratégias delineadas pelo PCE, visto que passam a adoptar comportamentos menos agressivos melhorando o seu comportamento (33.3%-UE / 24.2%-UR). É o que nos confirmam os entrevistados:

“Se nessa altura falávamos neste tipo de vandalismo, nós agora podemos falar de vandalismo, mas uma coisa muito pontual”(B).

“Trouxe algumas mudanças, então a nível de... sei lá ... de evolução dos meninos, nota-se alguma mudança”(E).

“... e é claro que os miúdos saem beneficiados”(E).

Outros indicadores decorrentes da subcategoria em análise, aplicam-se a outros aspectos a considerar: articulação, integração e contextualização dos saberes (33.3%-UE / 9.1%-UR); constatação de uma melhoria substancial nas ofertas educativas promovidas pela escola (33.3%-UE / 6.1%-UR); e finalmente, integração sócio-escolar de adolescentes (16.7%-UE / 6.1%-UR). As declarações enunciadas são explícitas:

“Por exemplo, os meninos viram o filme, viram filmes animados e outros que não eram animados... Depois em Biblioteca faziam um guião de visionamento sobre um filme que viram. Em Inglês iam buscar vocabulário novo que aprenderam e depois em Informática iam às vezes ao portal daquele... Aproveitávamos os computadores para irem ao portal daquele filme estudar outros... fazer também Expressão Plástica”(F).

“Ah! Eu acho que sim! Melhorou bastante! Quer a nível de quantidade como de qualidade”(C).

“Aspectos positivos da turma como está este ano: a integração dos alunos porque são alunos que estão na adolescência, que estão em mudança. As raparigas estão-se a tornar mulheres”(B).

OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE											
CONSEQUÊNCIAS DA APLICAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=28	%
		A	B	C	D	E	F				
RECURSO A PARCERIAS COM A COMUNIDADE	Estabelecimento de parcerias com entidades oficiais e particulares da comunidade	9	2		10			3	50	21	75
	Intercâmbios desenvolvidos com pessoas de outras localidades	3					4	2	33.3	7	25
	Total							4	66.6	28	100

QUADRO Nº 92

Ainda no contexto das consequências inerentes à aplicação do PCE nas escolas, surge outra subcategoria, digna de ser estudada, que se refere ao recurso a *parcerias com a comunidade*. A este respeito alguns docentes mencionaram o estabelecimento de parcerias com entidades oficiais e particulares da comunidade envolvente com o objectivo de tornar possível a concretização de projectos pedagógicos arquitectados pela instituição escolar (50%-UE / 75%-UR). Assim confirmam as palavras dos profissionais envolvidos nesta investigação:

“... e neste momento nós temos actividades que promovemos e projectos específicos e concretos que promovemos em parceria com a Paróquia”(A).

“... a Associação Presença Feminina. Portanto é outra instituição que está connosco mais no apoio às nossas mães”(A).

“Por exemplo, recorremos a um banco e... deu-nos cinquenta euros”(D).

“Câmara e Junta de Freguesia colaboram desde que... desde que possam. Também se vamos pedir coisas fora do normal... mas, desde que possam colaborar”(D).

O intercâmbio estabelecido com pessoas de outras localidades (33.3%-UE / 25%-UR) é um outro indicador apontado, merecendo a nossa atenção, as palavras emitidas no sentido de explicar esta realidade:

“Portanto, há uma abrangência muito grande de outros parceiros e outros meios que nós sentimos que... não sei a maioria das escolas... mas que... se calhar tanta coisa ao mesmo tempo, não há muitos”(A).

“Por exemplo, eu como sou das Actividades de Enriquecimento dou Biblioteca, há a preocupação de manter sempre uma relação com a Biblioteca Municipal, estar em contacto também com a Autarquia”(F).

“Muitas vezes impõe-se mesmo. Nós trabalhamos com a comunidade. Acho que sim”(F).

“Há sempre essa necessidade. Em tudo se tem verificado... não só para o PCE, mas para todas as actividades, mesmo as do plano anual. Há sempre uma tentativa de pedir ajuda à comunidade”(F).

OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE											
CONSEQUÊNCIAS DA APLICAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=28	%
		A	B	C	D	E	F				
PROMOÇÃO DE FORMAÇÃO PARA PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE	Organização de acções de formação na escola			3				1	16.7	3	100
	Total							1	16.7	3	100

QUADRO Nº 93

A *promoção de formação para pessoal docente e não docente* é outra actividade subsequente da aplicação do PCE, razão pela qual 1 dos docentes da escola I (C) indicou a organização de acções de formação centradas na escola:

“Só aí já influenciou bastante porque se não fosse aí, talvez as pessoas não fossem fazer esta formação a outro sítio”(C).

“Essa formação é uma... é uma consequência directa do nosso PCE”(C).

OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE											
CONSEQUÊNCIAS DA APLICAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=28	%
		A	B	C	D	E	F				
PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS ENTRE DOCENTES	Troca de ideias entre docentes sobre o trabalho desenvolvido na escola		4					1	16.7	4	100
	Total						1	16.7	4	100	

QUADRO Nº 94

A operacionalização do PCE também proporcionou a *partilha de experiências entre docentes* da mesma escola ou de outras. Efectivamente, o docente da escola I (B) enfatizou a troca de ideias entre docentes sobre o trabalho desenvolvido na escola (4 UR):

“Sentimos que as nossas dificuldades são muito semelhantes de uns colegas com os outros”(B).

“Portanto, acho que do diálogo que já havia dos professores antes e do diálogo que surgiu no início do ano para dar a conhecer a escola, em que trocamos experiências”(B)...

- **Dificuldades na operacionalização do PCE**

OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE											
DIFICULDADES NA OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=9	%
		A	B	C	D	E	F				
INSTABILIDADE E MOBILIDADE DO CORPO DOCENTE	Operacionalização do PCE por professores que nem sempre participaram na sua concepção			4		2		2	33.3	6	66.7
	Problemas relacionados com a colocação de docentes do continente e escolha de horários		2		1			2	33.3	3	33.3
	Total							4	66.6	9	100

QUADRO Nº 95

As dificuldades encontradas aquando da operacionalização do PCE constituiu mais uma categoria em debate, tendo sido apontada uma subcategoria relativa à *instabilidade e mobilidade do corpo docente*. A este respeito evidencia-se a opinião manifestada por 4 professores, sendo que 2 deles (C e E) ressaltaram o facto de alguns professores envolvidos na efectivação do PCE, não terem participado na sua concepção (33.3%-UE / 66.7%-UR):

“Ficam poucos professores que participaram nisso”(C).

“... só que os intervenientes na elaboração do projecto já não são os que estavam”(C).

“Daqui a amanhã vem para cá outro professor... ele até pode ser vinculado, mas o que é facto é que nem sequer vai conhecer... e não vai estar a par e apanha aquilo como novo”(E)...

Problemas relacionados com a colocação de docentes do continente e escolha de horários é um outro indicador enfatizado por 2 entrevistados (B e D):

“Porque sinto que, muitas vezes, os colegas que cá são colocados..., acontece, se forem colegas do continente é porque pegaram no mapa, olharam p’ra onde estava a C. Fica perto do Funchal. OK, então pomos ali C que fica perto do Funchal, fica perto do centro e acabam ficando na N”(B).

“Que acontece por vezes e fico muito triste porque eu já senti na pele... alguém... um professor da P... já se sabe estas pequenas vão lá para baixo... dizer que as crianças dos C, por exemplo, vêm mal preparadas. Depois dizem que empurram... os professores antigos, os efectivos que ficam com esta ou aquela escola, que são os primeiros a escolher e então que deixam as outras para... embora isso seja uma grandíssima mentira”(D).

OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE											
DIFICULDADES NA OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=9	%
		A	B	C	D	E	F				
CONSONÂNCIA ENTRE AS INTENÇÕES DELINEADAS NO PCE E AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA	Dificuldades em conciliar as propostas teóricas e a sua efectiva aplicação	2		8	1	2	2	5	83.3	15	100
	Total							5	83.3	15	100

QUADRO Nº 96

A *consonância entre as intenções delineadas no PCE e as práticas escolares* daí decorrentes constitui uma tarefa nem sempre fácil, pelo que 5 docentes anunciaram as dificuldades sentidas na tentativa de conciliação das propostas teóricas emanadas do PCE e a sua efectiva aplicação (83.3%-UE / 100%-UR), algumas das quais reproduzimos para esclarecimento:

“A minha opinião é assim: é que isto de escrever coisas muito bonitas e depois não conseguir fazê-las... não vale nada”(C).

“... portanto, a gente seleccionar actividades e estratégias, mas que a gente tenha a certeza que vão se concretizar e acho que o problema é aí”(C).

“Mas o facto de isto ainda estar no início e de ainda não sabermos bem... afasta-nos um pedaço. Mas isto é uma coisa que está no início... o Projecto Curricular de Escola e de turma”(D)...

“Muitas das coisas que estão aqui: conhecer e actuar segundo regras, normas, condutas, boas práticas, integração social, é lógico que isto é uma das coisas que nós estamos a fazer inconscientemente, não é”(E)?

“É mais o que se passa na realidade do que se passa aqui. A maior parte dos meus colegas, tal como eu, já não se lembram do que é que está aí escrito”(F).

OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE											
DIFICULDADES NA OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=9	%
		A	B	C	D	E	F				
OBSTÁCULOS AO TRABALHO EM EQUIPA	Dificuldades de tempo para reunir				3			1	16.7	3	50
	Obstáculos à acção concertada de vários parceiros sociais: pais, professores, meio	2	1					2	33.3	3	50
	Total							3	50	6	100

QUADRO Nº 97

Neste processo prático que consiste em concretizar os objectivos traçados no plano teórico, fizeram-se sentir alguns *obstáculos no trabalho em equipa*, nomeadamente no que se refere ao tempo destinado às reuniões (16.7%-UE / 50%-UR) e à realização de uma acção concertada entre os vários parceiros sociais: pais, professores e meio. (33.3%-UE / 50%-UR). As declarações permitem perceber com maior clareza estes dados:

“Há tanta coisa a tratar que ao fim e ao cabo muitas coisas se perdem... no tempo e no espaço”(D).

“Julgo que quando há pessoas, assim já demais... é mais difícil”(A).

“Quando caminhamos todos p’ro mesmo lado, é uma conversa. Quando cada um puxa para o seu lado, a conversa muda completamente”(A).

OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE											
DIFICULDADES NA OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=23	%
		A	B	C	D	E	F				
INSUFICIÊNCIA DOS APOIOS DESTINADOS ÀS CRIANÇAS COM NEE	Dificuldades na adequação das respostas educativas destinadas às crianças com NEE	7						1	16.7	7	30.4
	Necessidade de mais apoio dos serviços especializados	5	6		1			3	50	12	52.2
	Trabalho pedagógico com outras crianças dificultado pela inclusão de crianças com NEE	4						1	16.7	4	17.1
	Total							3	50	23	100

QUADRO Nº 98

Outra realidade que condiciona a acção dos professores diz respeito à *insuficiência de apoios destinados às crianças com NEE*, pois num dos indicadores obtidos, 3 professores reclamam mais apoio dos serviços especializados (50%-UE / 52.2%-UR), motivo pelo qual consideramos oportuno registar algumas dessas reivindicações:

“Agora o que é que sentimos é que tínhamos de ter mais apoio para também apoiar”(A).

“... tá a ver porque um professor aqui, a educação especial, isso nós sentimos que é pouco o apoio que temos face aos problemas que sentimos”(A).

“A escola é como se fosse o ral do... o buraquinho do funil. Nós pusemos-lhe o ral e demos-lhe a forma de funil e a escola está ali ao meio e então isto corre, corre tudo e vem a sair ali tudo... Passa tudo pela escola e o resto está fora do funil”(B).

“... e outras instituições que deveriam estar e actuar no terreno e que não estão”(B).

Existem ainda outros problemas levantados apenas pela directora da escola I (A), designadamente as dificuldades sentidas na adequação de respostas educativas destinadas às crianças com NEE (16.7%-UE / 30.4%-UR), cuja inclusão escolar também dificulta o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as restantes crianças (16.7%-UE / 17.1%-UR):

“E já estamos a pensar, por exemplo, em relação ao próximo ano lectivo que vamos ter três meninos que nos vão chegar da Pré com muitos problemas e que nós, sinceramente, não sabemos se temos meios para apoiar e para responder”(A).

“Portanto, há um menino, até com deficiência física e mental e tudo ao mesmo tempo. Como é que nós vamos... praticamente íamos precisar duma pessoa”(A).

“Como vão ser os recreios”(A)?

“Como vai ser o trabalho na sala de aula”(A)?

“Como vai ser a relação”(A)?

“E depois, o que é que acontece? Entrava também o outro trabalho”(A).

“O nosso problema não é que não queiramos. Até queremos e se são meninos que estão no meio, queremos” (A).

OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE											
DIFICULDADES NA OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=23	%
		A	B	C	D	E	F				
CONDIÇÕES DE TRABALHO PRECÁRIAS IMPEDITIVAS DO DESENVOLVIMENTO DE DETERMINADAS ACTIVIDADES PROGRAMADAS	Escassez de meios de transporte	4						1	16.7	4	57.1
	Insuficiência de recursos materiais e outros meios	1		2				2	33.3	3	42.9
	Total							2	33.3	7	100

QUADRO Nº 99

As condições de trabalho precárias é uma subcategoria emergente dos discursos desenvolvidos, sendo considerado um factor impeditivo do desenvolvimento de determinadas actividades programadas pela escola. Neste sentido, foram anotados 2 indicadores: por um lado, a insuficiência de recursos materiais (16.7%-UE/57.1%-UR) e por outro, a escassez de meios de transporte (33.3%-UE/42.9%-UR). Registamos, para reflexão, algumas transcrições:

“Eu acho é que se tivéssemos mais apoios a nível de material e isso... que poderíamos ter coisas melhores”(C).

“Algumas viagens, visitas de estudo, por exemplo, que nós tínhamos proposto e que eram necessárias e que não se puderam concretizar porque não houve transporte”(A).

OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE											
DIFICULDADES NA OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=7	%
		A	B	C	D	E	F				
AMBIENTES FAMILIARES PROBLEMÁTICOS	Pouca participação dos pais na vida escolar	3	3					2	33.3	6	85.7
	Ambientes familiares desestruturados		1					1	16.7	1	14.3
	Total						2	33.3	7	100	

QUADRO Nº 100

No âmbito dos obstáculos encontrados na concretização do documento curricular, são apontados os *ambientes familiares problemáticos*, especificamente a pouca participação dos pais na vida escolar (33.3%-UE / 85.7%-UR) e a existência de ambientes familiares desestruturados (16.7%-UE / 14.3%-UR), como atestam os comentários recolhidos:

“Não é fácil porque não é fácil trazê-los a uma reunião, só pela reunião”(A).

“Infelizmente nós não podemos contar com todos os pais, pelo contrário, contamos com poucos”(B).

“Quais são os miúdos que, de alguma forma, nos causam, nos podem causar problemas de comportamento? São aqueles miúdos que sabem, que á partida, os pais, ou não estão interessados pelo comportamento que eles têm na escola, ou se estão interessados, é apenas para fazer... para encontrar uma forma... uma oportunidade para brilharem como estrelas e para poderem fazer confusão”(B).

- **Aspectos que podem ser melhorados na operacionalização do PCE**

OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE											
ASPECTOS QUE PODEM SER MELHORADOS NA OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE											
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS						FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			N=6	%	N=15	%
		A	B	C	D	E	F				
PROPOSTAS DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA O ANO LECTIVO SEGUINTE	Apoio reforçado do professor de educação especial	1						1	16.7	1	6.7
	Introdução de novas actividades		1	1		1		3	50	3	20
	Alteração na partilha de tarefas entre os docentes			3				1	16.7	3	20
	Melhorias perspectivadas a nível da leitura e outros aspectos gerais	3			1	4		3	50	8	53.3
	Total							5	83.3	15	100

QUADRO Nº 101

No diálogo estabelecido com os professores das duas escolas I e II, emergiu uma outra categoria referente aos aspectos que podem ser melhorados, já que foram assinaladas uma série de situações que dificultavam o processo prático subsequente à concepção teórica do PCE. Nesta lógica, foram apontadas várias *propostas inerentes à reorganização curricular para o ano lectivo seguinte*, das quais salientamos em primeiro lugar, melhorias perspectivadas a nível da leitura e outros aspectos de carácter geral (50%-UE / 53.3%-UR), algumas das quais apresentamos a título de exemplo:

“Já temos essa preocupação outra vez de estarmos a ver onde é que estão os problemas específicos e que sejam mais ou menos comuns para tentar orientar em termos de turma no próximo ano”(A).

“... que esses alunos fiquem juntos para termos aquela base de trabalho e não termos um trabalho assim tão disperso que não se possa depois chegar a todos ao mesmo tempo”(A).

“Exactamente. Ter outro... nesse aspecto da leitura em termos de fazer uma coisa qualquer aos miúdos para eles criarem hábitos de leitura”(E).

Outras propostas de melhoria da operacionalização do PCE, com repercussões directas nas práticas curriculares constaram dos textos obtidos, sendo merecedoras de registo: introdução de novas actividades (50%-UE / 20%-UR), alterações na partilha de tarefas entre os docentes (16.7%-UE / 6.7%-UR) e reforço do apoio prestado pelo professor de educação especial (16.7%-UE / 6.7%-UR). As transcrições seleccionadas não deixam dúvidas:

“Tanto que nós para o ano já estamos a pensar introduzir uma actividade nova, que é, precisamente, labores”(C).

“Não. Nós por acaso há tempos atrás, quando foi o concurso das sopas começámos a ver que tínhamos que dividir mais as coisas. Por exemplo, a curricular, não ficar tão sobrecarregada com a parte prática e isso ir mais para as pessoas das extra-curriculares. Foi um dos assuntos que a gente passou”(C).

“... tínhamos que ter também mais apoio porque não é fácil”(A).

2.2.2.6 – Divulgação do PCE

- Destinatários da divulgação do PCE

DIVULGAÇÃO DO PCE														
DESTINATÁRIOS DA DIVULGAÇÃO DO PCE														
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS									FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II						N=6	%	N=9	%
		A	B	C	D	E	F	*	*	*				
DIVULGAÇÃO DO PCE DESTINADA À COMUNIDADE	Comunidade em geral		4					*	*	*	1	16.7	4	44.4
	Os pais	3	2					*	*	*	2	33.3	5	55.5
	Total									2	33.3	9	100	

QUADRO Nº 102

Durante as entrevistas foram mencionadas aspectos relacionados com a *divulgação do projecto*, nomeadamente no que se refere aos destinatários da mesma. A comunidade em geral (16.7%-UE / 44.4%-UR) e os pais (33.3%-UE / 55.5%-UR) constituíram o público alvo, conforme se depreende pelas afirmações produzidas:

“As instituições que trabalham connosco, quer governamentais, quer outras, têm conhecimento também, da mesma forma”(B).

“As nossas intenções já são conhecidas, sobremaneira”(B).

“Aos pais, aliás até porque há projectos que são comuns aos pais”(B).

“O que é que nós queremos que o nosso... ou seja traduzimos por miúdos o que p’ra nós está no papel e nós, enquanto professores e profissionais temos que saber ler dessa forma, mas que os pais não entenderiam dessa forma mas que os pais não entenderiam dessa forma e dizemos-lhe qual é a nossa intenção enquanto PCE passando essa mensagem”(A).

- Metodologia de divulgação

DIVULGAÇÃO DO PCE														
METODOLOGIA DE DIVULGAÇÃO														
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS									FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			III			N=6	%	N=10	%
		A	B	C	D	E	F	G	H	I				
COMUNICAÇÃO COM OS PAIS	Transmissão de informação acessível e concreta	4		1				*	*	*	2	33.3	5	50
	Reacções suscitadas nos pais	3	1	1						***	3	50	5	50
	Total									3	33.3	10	100	

QUADRO Nº 103

No que diz respeito às metodologias de divulgação do referido projecto, foram mencionadas algumas *formas de comunicação com os pais*, designadamente uma transmissão de informação acessível e concreta (33.3%-UE / 50%-UR) e algumas reacções suscitadas pelos mesmos (50%-UE / 50%-UR), conforme se deduz a partir das declarações emitidas:

“P’ros pais nós trabalhamos o projecto mais na base do plano do que temos de concreto para desenvolver. Pronto, as actividades que desenvolvemos são estas e estas”(A)...

“Apresentar o projecto educativo aos pais, aliás, não é só apresentar, porque é importante que eles participem no próprio projecto educativo”(C)...

- Dificuldades de divulgação

DIVULGAÇÃO DO PCE														
DIFICULDADES NA DIVULGAÇÃO DO PCE														
Subcategoria	Indicadores	Entrevistas									Freq. Abs. UE		Freq. Abs. UR	
		I			II			III			N=6	%	N=4	%
		A	B	C	D	E	F	G	H	I				
APROXIMAÇÃO DA COMUNIDADE À ESCOLA	Mudança de atitudes lenta e difícil	1		3				*	*	*	2	33.3	4	100
	Total									2	33.3	4	100	

QUADRO Nº 104

Foram, ainda apontadas algumas dificuldades ocorridas neste processo de divulgação, especificamente no que diz respeito à *aproximação da comunidade à escola*, tendo se verificado, a partir das respostas de 2 entrevistados (A e C), que as mudanças de atitudes necessárias a esta interacção entre o meio e a comunidade escolar, caracteriza-se como sendo um processo lento e difícil (33.3%-UE):

“Só que isso exige uma mudança de mentalidades das pessoas deste meio, que leva muito tempo”(C).

DIVULGAÇÃO DO PCE														
DIFICULDADES NA DIVULGAÇÃO DO PCE														
Subcategoria	Indicadores	Entrevistas									Freq. Abs. UE		Freq. Abs. UR	
		I			II			III			N=6	%	N=10	%
		A	B	C	D	E	F	G	H	I				
FALTA DE DIVULGAÇÃO DO PCE	Não apresentação do PCE				2	2	1	*	*	*	3	33.3	5	100
	Total									3	33.3	5	100	

QUADRO Nº 105

A *inexistência de divulgação* talvez seja o argumento mais concludente acerca dos problemas encontrados neste âmbito. Por conseguinte, 2 docentes da escola II (D e E) confirmaram o facto de não terem feito qualquer divulgação do PCE:

“Se apresentámos? Não”(E).

2.2.2.7 – Avaliação do PCE

- Objectivos da avaliação do PCE

AVALIAÇÃO DO PCE														
OBJECTIVOS DA AVALIAÇÃO DO PCE														
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS									FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			III			N=6	%	N=15	%
		A	B	C	D	E	F	G	H	I				
NECESSIDADES DE REAJUSTAMENTOS NO DOCUMENTO	Reajustes na redacção do PCE	1						*	*	*	1	16.7	1	6.7
	Introdução de certas actividades; resolução de problemas detectados na turma					3		*	*	*	1	16.7	3	20
	Preparação para o ano lectivo seguinte	6	4			1		*	*	***	3	50	11	73.3
	Total										3	50	15	100

QUADRO Nº 106

A avaliação do PCE foi outro item que constou dos temas de conversa, tendo sido explorados os objectivos que nortearam essa avaliação, no âmbito dos quais foram reconhecidas, por 3 docentes, *necessidades de reajustamentos no documento* relativamente a três indicadores que convém referenciar: preparação para o ano lectivo seguinte (50%-UE / 73.3%-UR), melhorias relativas à introdução de novas actividades e resolução de problemas

detectados ao longo do ano lectivo (16.7%-UE / 20%-UR), para além de reajustes na redacção do PCE (16.7%-UE / 6.7%-UR). As transcrições comprovam estes dados:

“... que pegamos no projecto que vem do ano anterior e tentamos remodelar e a partir daí apoiar os projectos curriculares que vão ser precisos fazer por turma”(A).

“Se nós estivermos, são as recomendações que nos vão servir p’ra nós mesmos. E todos os anos funcionámos dentro deste mecanismo: projecção, reflexão, projecção, projecção, reflexão”(B)...

“Dar uma revisão para que no próximo ano, mesmo os docentes que já viessem, já pudessem ver e obrigatoriamente terem que ver, para ver com aquilo que lidam, não é (E)?

- **Metodologia de trabalho na avaliação do PCE**

AVALIAÇÃO DO PCE														
METODOLOGIA DE TRABALHO NA AVALIAÇÃO DO PCE														
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS									FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			III			N=6	%	N=5	%
		A	B	C	D	E	F	G	H	I				
REFLEXÃO EM GRUPO PARA AVALIAR O PCE	Reuniões		1	2	1						3	50	4	80
	Tentativa de consenso			1							1	16.7	1	20
	Total									3	50	5	100	

QUADRO Nº 107

Uma das metodologias salientadas para proceder à avaliação do PCE corresponde à *reflexão em grupo*, quer através de reuniões (50%-UE / 80%-UR), quer mediante uma tentativa de consenso entre todos (16.7%-UE / 20%-UR), como confirmaram os 3 entrevistados envolvidos:

“... quando fizerem as reuniões de... das avaliações estarem feitas, quando fizerem o relatório de actividades... Aí é que vamos fazer um balanço sobre o projecto educativo, o Projecto Curricular de Escola”(D).

AVALIAÇÃO DO PCE														
METODOLOGIA DE TRABALHO NA AVALIAÇÃO DO PCE														
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS									FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			III			N=6	%	N=5	%
		A	B	C	D	E	F	G	H	I				
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO PCE	Relatórios, grelhas e questionários	9									1	16.7	9	53
	Instrumentos específicos	2									1	16.7	2	11.7
	Inexistência de instrumentos		1	2	1	1	1				5	83.3	6	35.3
	Total										6	100	17	100

QUADRO Nº 108

Segundo os dados obtidos (quadro nº108), a maioria dos entrevistados admite a *inexistência de instrumentos* para efeitos de apreciação do PCE (83.3%-UE / 35.3%-UR), como atestam as seguintes declarações:

“Não me lembro se estará escrito alguma coisa de... de... que mecanismo de avaliação é que nós teremos”(B).

“Não foi feito, não. Não que seja do meu conhecimento, pelo menos”(F).

Todavia um dos entrevistados: a directora da escola I (A) aponta alguns instrumentos de avaliação utilizados na apreciação do PCE (16.7%-UE / 53%-UR), tendo inclusive assinalado 2 especificamente criados para o efeito (16.7%-UE / 11.7%). As suas palavras elucidam:

“Depois cada projecto específico nós temos alguns instrumentos próprios”(A).

“Olha, tenho agora, até...pronto e até recebemos... do Coménius nós recebemos alguns questionários específicos e inquéritos específicos. Esse até nos tem ajudado, às vezes, também, a tirar ideias daí para o nosso outro trabalho”(A).

AVALIAÇÃO DO PCE														
METODOLOGIA DE TRABALHO NA AVALIAÇÃO DO PCE														
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS									FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			III			N=9	%	N=5	%
		A	B	C	D	E	F	G	H	I				
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO ESTABELECIDOS PELA ESCOLA	Adequação do projecto à realidade da escola e às necessidades educativas das crianças	5		2							2	33.3	7	87.5
	Rigor e exaustão	1									1	16.7	1	12.5
	Total										2	33.3	8	100

QUADRO Nº 109

A leitura do quadro nº109 remete-nos para a criação de *critérios estabelecidos pela escola* para aferir o impacto suscitado pelo PCE, relativamente a 2 indicadores a considerar: adequação do projecto à realidade da escola e às necessidades educativas das crianças (33.3%-UE / 87.5%-UR); rigor e exaustão (16.7%-UE / 12.5%-UR), conforme os esclarecimentos prestados:

“... O que é preciso reajustar; o que é que vamos reforçar em termos de estratégias”(A).

“... é uma avaliação e uma análise o mais rigorosa possível e o mais desenvolvida possível do trabalho desenvolvido”(A).

- **Momentos de avaliação do PCE**

AVALIAÇÃO DO PCE														
MOMENTOS DE AVALIAÇÃO DO PCE														
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS									FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		I			II			III			N=9	%		%
		A	B	C	D	E	F	G	H	I				
AO LONGO DO ANO LECTIVO	Durante a sua elaboração	1									1	16.7	1	6.6
	Todos os meses	1									1	16.7	1	6.6
	No final do ano lectivo	6	1	3	1	2					5	83.3	13	86.6
	Total									5	55.5	15	100	

QUADRO Nº 110

Os sujeitos participantes nesta investigação apontaram alguns períodos de avaliação distribuídos *ao longo do ano lectivo*: no final do ano lectivo (83.3%-UE / 86.6%-UR), durante a própria elaboração do mesmo (16.7%-UE / 6.6%-UR) e todos os meses (16.7%-UE / 6.6%-UR):

“Agora, pensar... o que está ali escrito é agora p’ra Julho. Em Julho vamos pegar outra vez nesse documento”(A).

“Sim, acho que só agora no fim do ano”(D).

“Estamos a deixar para a parte final. Exacto, exacto. Agora para reflectir”(E).

“De qualquer forma, ao estarmos a fazê-lo, evidente que quase simultaneamente, já o estamos a avaliar, não é? Portanto, porque quando se está... é sempre na base do já... do que passou”(A).

2.2.3 – Entrevistas a docentes da escola III

2.2.3.1 – Currículo escolar

- **Dinâmica de trabalho implementada pela escola**

CURRÍCULO DA ESCOLA								
DINÂMICA DE TRABALHO IMPLEMENTADA PELA ESCOLA								
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS			FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		III			N=3	%	N=4	%
		G	H	I				
REALIZAÇÃO DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO DINAMIZADAS PELA ESCOLA	Dinamização de acções de formação destinadas aos alunos e à comunidade	4			1	33.3	4	100
	Total				1	33.3	4	100

QUADRO Nº 111

Outra categoria em análise neste quadro (nº111) relacionada com o currículo promovido pela escola remete-nos para as dinâmicas de trabalho implementadas pela escola, destacando-se a realização de *acções de formação dinamizadas pela escola*, especificamente a dinamização de acções formativas destinadas aos alunos e à comunidade escolar (4 UR):

“Eu lembro-me que este ano nós fizemos uma acção de formação... em que se falava do alcoolismo e da toxicodependência”(G).

CURRÍCULO DA ESCOLA								
DINÂMICA DE TRABALHO IMPLEMENTADA PELA ESCOLA								
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS			FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		III			N=3	%	N=4	%
		G	H	I				
ESTABELECIMENTO DE PARCERIAS COM A COMUNIDADE	Parcerias estabelecidas com entidades da comunidade	7		6	2	66.7	13	100
	Total				2	66.7	13	100

QUADRO Nº 112

O *estabelecimento de parcerias* com entidades oficiais e particulares da comunidade envolvente com o propósito de concretizar projectos pedagógicos, constou de um outro indicador registado (13 UR):

“Convidámos escritores p’ra virem cá à escola”(G).

“A nível de recursos, eu tenho pedido, por exemplo apoios às Juntas de Freguesia”(G).

CURRÍCULO DA ESCOLA								
DINÂMICA DE TRABALHO IMPLEMENTADA PELA ESCOLA								
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS			FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		III			N=3	%	N=4	%
		G	H	I				
EXISTÊNCIA DE UM PLANO DE TRABALHO SUSCEPTÍVEL DE SER FORMALIZADO NO PCE	Concretização de um plano de trabalho que não partiu da concepção escrita de um PCE	1		10	2	66.7	11	91.7
	Exequibilidade de sistematização teórica do trabalho prático	1			1	33.3	1	8.3
	Total				2	66.7	12	100

QUADRO Nº 113

Outro aspecto muito importante que convém realçar diz respeito ao reconhecimento da existência de um *plano de trabalho desenvolvido na prática pela escola*, o qual é perfeitamente *susceptível de ser formalizado através da elaboração de um PCE*. Como tal, é

assinalada a concretização de um plano de trabalho que não derivou de um projecto escrito (11 UR) e a exequibilidade de sistematização teórica do trabalho prático que tem vindo a ser dinamizado (1 UR). As declarações evidenciam estes dados de opinião:

“Foram aqui há dias à rádio e falaram sobre a alimentação, quer dizer, sem querer, está ali... está tudo ali... falta passar para o papel”(I).

“Não... não... Em relação à própria escola, não tem o PE, não tem o PCE, não é? Mas tem um bom... tem uma boa... Como é que eu hei-de dizer, tem... tem um bom caminho p’ra isso”(I).

“Praticamente, é só passar p’ro papel e se eles fazem isso inconscientemente durante o ano, porque não, fazerem conscientemente, o que se tem feito durante o ano, mas ter uma base também que é importante... Eu acho”(I)...

“e agora, antes do término do ano lectivo, vamos de facto... e penso que agora com o conhecimento da realidade que nós temos, que é mais fácil e já dada a formação que já adquirimos, também é p’ra nós mais fácil... portanto, passar ao papel o PCE”(G).

CURRÍCULO DA ESCOLA								
DINÂMICA DE TRABALHO IMPLEMENTADA PELA ESCOLA								
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS			FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		III			N=3	%	N=4	%
		G	H	I				
ARTICULAÇÃO ENTRE AS INTENÇÕES DELINEADAS NO PE E A PRÁTICA DESENVOLVIDA PELA ESCOLA	Realização de acções de formação sobre o tema do PE da escola	1			1	33.3	2	20
	Desenvolvimento de visitas de estudo e de outras actividades em função dos objectivos definidos no PE	7		1	2	66.7	8	80
	Total				2	66.7	10	100

QUADRO Nº 114

O diálogo estabelecido permitiu-nos constatar a existência de uma *articulação entre as intenções delineadas no PE e a prática desenvolvida pela escola*, ressaltando o desenvolvimento de visitas de estudo e de outras actividades com vista à consecução de objectivos delineados no PE (8 UR):

“Foi feita também uma visita à Aripán p’ra verem o fabrico do pão, dos bolos”(G).

“Foram ao teatro várias vezes”(G).

“Não houve nada em cima do joelho, isso eu vi que não houve”(G)...

Verificou-se ainda, uma intenção episódica no sentido de realizar acções de formação alusivas ao tema do PE daquela escola (1 UR):

“Portanto, veio um nutricionista à escola e fez uma... portanto, uma acção de formação para todos os meninos cá da escola, sobre a alimentação, os cuidados com a higiene na alimentação”(G).

CURRÍCULO DA ESCOLA								
DINÂMICA DE TRABALHO IMPLEMENTADA PELA ESCOLA								
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS			FREQ. ABS. EU		FREQ. ABS. UR	
		III			N=3	%	N=12	%
		G	H	I				
DESARTICULAÇÃO ENTRE AS INTENÇÕES DELINEADAS NO PE E A PRÁTICA DESENVOLVIDA PELA ESCOLA	Desenvolvimento de actividades proporcionadas pela comunidade não contempladas no PE	4	3	3	3	100	10	83.3
	Concretização de objectivos não contemplados no PE			2	1	33.3	2	16.7
	Total				3	100	12	100

QUADRO Nº 115

Por outro lado, também se confirmou uma *desarticulação entre as intenções delineadas no PE e a prática efectiva* levada a cabo pela escola, tendo sido referenciadas actividades proporcionadas pela comunidade que inicialmente não constavam do PE (10 UR) e subsequentemente a concretização de objectivos não contemplados na fase de elaboração do PE (2 UR). Estas conclusões resultam da análise dos comentários:

“As nossas intenções... algumas, mas eu acho que... nós fizemos agora, este ano, muitas actividades que não está no PE”(H).

“Às vezes há oportunidades que nos surgem e... que nós fizemos agora, este ano, muitas actividades que não está no PE”(H).

“Às vezes há oportunidades que nos surgem e... que não está, não está lá contemplado, mas nós aproveitamos e fazemos”(H).

CURRÍCULO DA ESCOLA								
DINÂMICA DE TRABALHO IMPLEMENTADA PELA ESCOLA								
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS			FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		III			N=3	%	N=12	%
		G	H	I				
ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS PELA ESCOLA	Actividades curriculares, culturais, sociais, recreativas e desportivas	14			1	33.3	114	73.7
	Festas e convívios			5	1	33.3	5	16.7
	Total				2	66.7	19	100

QUADRO Nº 116

Das acções promovidas pela escola, as mais destacadas referem-se, em primeiro lugar, às *actividades* curriculares, culturais, sociais, recreativas e desportivas (14 UR) e em segundo

lugar, à dinamização de festas e convívios (5 UR), como é possível compreender pelas declarações emitidas:

“Fizeram a limpeza em cooperação com a Câmara Municipal de Câmara de Lobos”(G).

“A semana cultural foi ótima”(G)!

“Portanto, a nível da curricular, por exemplo, fizemos o campeonato... as Olimpíadas da Matemática, fizemos as Olimpíadas da leitura”(G).

“Portanto, desde desporto à literatura (risos), à Matemática, nós tentámos ser um bocadinho abrangentes. Claro que foi... foi a primeira experiência em termos de semana cultural”(G).

CURRÍCULO DA ESCOLA								
DINÂMICA DE TRABALHO IMPLEMENTADA PELA ESCOLA								
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS			FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		III			N=3	%	N=12	%
		G	H	I				
ESPÍRITO DE COOPERAÇÃO ENTRE OS DOCENTES, OS ALUNOS E OS FUNCIONÁRIOS	Colaboração de todos os docentes nas actividades desenvolvidas pela escola	6			1	33.3	6	28.6
	Planificação e discussão conjunta entre os docentes	4	2	2	3	100	8	38
	Relacionamento positivo entre professores, alunos e funcionários	1		2	2	66.7	3	14.3
	Divisão de tarefas		4		1	33.3	4	19
	Total				3	100	21	100

QUADRO Nº 117

Um aspecto que não passou despercebido foi o *espírito de cooperação entre os elementos que compõem a comunidade escolar*, ou seja, entre os docentes, os alunos e os funcionários, na medida em que foram focados os seguintes indicadores: planificação e discussão conjunta entre os docentes (33.3%-UE / 38%-UR); colaboração de todos os docentes em actividades destinadas a todos os alunos da escola (11.1%-UE / 28.6%-UR);divisão de tarefas (11.1%-UE / 19%-UR); e relacionamento positivo entre professores, alunos e funcionários (22.2%-UE / 14.3%-UR). Os comentários mais relevantes validam estes dados:

“... e reuniões que nos levam sempre uma hora, uma hora e tal... aliás, estas coisas que nós temos vindo a fazer aqui na escola, não é”(G)?

“É feito tudo em conjunto”(H)?

“Pronto... e... lá está, eu acho que é de facto com esforços conjuntos de todos que conseguimos, porque se fosse só com duas ou três pessoas do 1º Ciclo que estiveram disponíveis para ir não conseguíamos”(G).

“Eu posso só dizer isto... A semana cultural foi realizada com todos os professores... Não houve excepção. Só isso já é um exemplo de como a escola se organiza”.

CURRÍCULO DA ESCOLA								
DINÂMICA DE TRABALHO IMPLEMENTADA PELA ESCOLA								
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS			FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		III			N=3	%	N=12	%
		G	H	I				
ORGANIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES CURRICULARES PROMOVIDAS PELA ESCOLA	Organização das actividades curriculares disciplinares obrigatórias e facultativas de acordo com as exigências oficiais e as decisões da escola		3	5	2	66.7	8	100
	Total				2	66.7	8	100

QUADRO Nº 118

No que diz respeito à *organização de actividades curriculares promovidas pela escola*, as opiniões atestam que estas disciplinas obrigatórias e facultativas decorreram em concordância com as exigências oficiais e as decisões efectuadas pela comunidade escolar (2 UE/ 8 UR):

“temos Inglês, temos informática, temos vários clubes: o clube da leitura, clube das Ciências Naturais, a Biblioteca, a Expressão Plástica, o estudo... Acho que... falta Inglês. Já disse... Ah, Música, Educação Musical e Educação Física. Temos, este ano... O ano passado era tudo extra. Agora, este ano é uma hora dentro do tempo lectivo e uma fora”(H).

2.2.3.2 – Reflexão sobre o trabalho desenvolvido pela escola

- **Propostas futuras de intervenção**

REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO PELA ESCOLA								
PROPOSTAS FUTURAS DE INTERVENÇÃO								
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS			FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		III			N=3	%	N=19	%
		G	H	I				
REORGANIZAÇÃO CURRICULAR PROPOSTA PARA O PRÓXIMO ANO LECTIVO	Introdução de novas actividades e áreas curriculares destinadas ao Pré- escolar	4		1	2	66.7	5	26.3
	Redefinição de horários de funcionamento das actividades curriculares e de enriquecimento	2			1	33.3	2	10.5
	Indagação sobre os benefícios decorrentes do apoio prestado na sala de aula ou fora dela	5			1	33.3	5	26.3
	Reuniões com os familiares das crianças	4			1	33.3	4	21
	Aperfeiçoamento das actividades curriculares com a inclusão de uma vertente lúdica	1	2		2	66.7	3	15.8
	Total				3	100	19	100

QUADRO Nº 119

Face ao diálogo sustentado, despontaram *propostas destinadas a uma intervenção futura*, nomeadamente no que se aplica à reorganização curricular a ser promovida para o ano lectivo que se avizinhava. Assim, surgiram vários indicadores, dos quais evidenciamos: introdução de novas actividades e de outras áreas curriculares destinadas ao pré-escolar (5 UR); indagação sobre os benefícios decorrentes do apoio prestado na sala de aula ou fora dela (5 UR); reuniões com os familiares das crianças (4 UR). As transcrições alusivas a estes indicadores completam a informação que pretendemos transmitir:

“Pronto, em relação ao pré-escolar... colocar, dar a possibilidade dos meninos terem aulas de Inglês, aulas de Informática, porque quantos pais pagam a partir dos três anitos p’ros meninos irem p’ra Futur Kids.”(G)...

“... já estão a pensar para o próximo ano, já houve ideias melhores como... como poderá ser feito outras coisas e... e... já está escrito até... Lembro-me da directora apontar o que acha que pode ser feito para o próximo ano”(G)...

Em segundo lugar, com menos evidência, ocorreram outros indicadores contemplados no quadro nº119: aperfeiçoamento das actividades curriculares com inclusão de uma vertente lúdica (3 UR) e redefinição de horários de funcionamento das actividades curriculares e de enriquecimento (2 UR). Nesta ordem de ideias, foram tecidos alguns comentários:

“Deviam ser mais lúdicas em muitos aspectos, mas isso tem a ver com a maneira, com a dinâmica de cada professor”(H)...

“Portanto, no próximo ano, todos os meninos que quiserem ir mais cedo com a autorização dos pais, tudo bem”(G)!

REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO PELA ESCOLA								
PROPOSTAS FUTURAS DE INTERVENÇÃO								
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS			FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		III			N=3	%	N=19	%
		G	H	I				
GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS DA ESCOLA	Colocação de mais docentes a tempo inteiro ou em acumulação na escola	8			1	33.3	8	100
	Total				1	33.3	8	100

QUADRO Nº 120

A *gestão dos recursos humanos* foi um aspecto largamente referenciado pela directora da escola ao se referir mais precisamente à colocação de professores a tempo inteiro ou em acumulação na escola (8 UR):

“...e o que eu estava a dizer ao C era que gostava, efectivamente, de ter cá um professor p’ro ano que ficasse p’ra substituição a tempo inteiro”(G).

- **Avaliação do trabalho desenvolvido**

REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO PELA ESCOLA								
AVALIAÇÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO								
SUBCATEGORIA	INDICADORES	ENTREVISTAS			FREQ. ABS. UE		FREQ. ABS. UR	
		III			N=3	%	N=41	%
		G	H	I				
ASPECTOS POSITIVOS	Ofertas educativas satisfatórias e bem seleccionadas	5	4	7	3	100	16	39
	Dinamismo e entusiasmo pelo trabalho efectuado		3	7	2	66.7	10	24.4
	Satisfação em pertencer ao quadro docente da escola	1			1	33.3	1	2.4
	Evolução manifestada por algumas crianças			5	1	33.3	5	12.2
	Boas relações interpessoais de entre-ajuda estabelecidas entre pessoal docente e não docente			9	1	33.3	9	22
	Total				3	100	41	100

QUADRO Nº 121

Ainda no âmbito do processo de avaliação sobre o trabalho desenvolvido na escola, numa lógica de reflexão, ressaltaram *aspectos positivos* a considerar: *a promoção de ofertas educativas satisfatórias e bem seleccionadas pela escola (16 UR); dinamismo e entusiasmo demonstrado pela equipa docente no trabalho desenvolvido (10 UR); Boas relações interpessoais de entre-ajuda estabelecidas entre pessoal docente e não docente (9 UR); evolução apresentada por algumas crianças (5 UR)*. A este respeito, as declarações assim o demonstram:

“Pronto, penso que foi muito interessante”(G)!

“Em relação ao 1º ciclo, eu penso que é uma oferta bastante boa”(G).

“Não, eu acho que as actividades até estão bem seleccionadas, porque não há intervalos para os alunos. Acho que isso era o mais importante”(H).

“Esta escola tem-me surpreendido”(I).

“As actividades foram bem escolhidas”(I).

3 – PARA UMA RECONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS: DISCUSSÃO E IMPLICAÇÃO

Após a análise e interpretação de dados procedemos à sua discussão e implicação numa perspectiva sintética, procurando realçar os aspectos mais relevantes para o estudo que nos propusemos desenvolver, abrangendo os dados obtidos pela análise dos Projectos Curriculares de Escola, assim como pela análise das entrevistas, visando entrecruzá-los numa lógica explicativa dos mesmos. Pretendeu-se associar os sistemas de implementação

colocados em prática, procurando perceber as apropriações dos modelos prescritos e recomendados pelos docentes através da análise das próprias percepções e práticas correntes dos professores e das escolas.

Tuckman (2002) afirma que a fase de *discussão* assume três funções a salientar: anunciar conclusões, interpretar os resultados e revelar as implicações desses resultados em função da consistência com o que se descobriu, considerando que as interpretações e implicações do estudo, só se justificam quando avaliadas em termos da sua razoabilidade.

Neste trabalho procurámos essencialmente compreender de que forma os actores escolares implementaram as inovações curriculares decretadas e como utilizaram as margens suficientemente largas de autonomia que lhes têm sido concedidas, no âmbito dos seus Projectos Curriculares de Escola, enquanto instrumento privilegiado de uma gestão curricular flexível e adequada ao público escolar a que se destinam.

Se o interesse do estudo se encontra, à partida, circunscrito aos contextos analisados, fazemos votos de que sirva de ponte para a desocultação de processos que medeiam entre as iniciativas genuínas e gratuitas e as acções instituídas em nome da inovação e de uma maior qualidade do ensino, descortinando, pelo menos, uma parte da realidade que constou do nosso estudo. Assim, procurámos evidenciar factos, acções, oportunidades, incertezas, constrangimentos e fragilidades, sucessos e insucessos, à medida que adquirimos esclarecimentos nos diferentes caminhos revelados aquando do trabalho de campo por nós desenvolvido...

Neste tipo de abordagem não se procurou chegar a *factores universais abstractos* resultantes de um tratamento estatístico aplicado a uma amostra representativa de uma determinada população. É por esta razão que a discussão e a implicação de resultados desta investigação não são extensíveis aos professores em geral, pois referem-se particularmente a escolas específicas e a certos professores que, eventualmente, poderão servir de referência quer às comunidades escolares da RAM, bem como aos docentes do 1º ciclo do ensino básico que nelas desempenham funções.

Merriam (1988) considera que a praticabilidade de aplicação de certos aspectos a outros casos deve ficar a critério do próprio leitor que possui um conhecimento mais directo acerca deles, fazendo-o à luz da sua própria experiência. Por conseguinte, deixámos a cada leitor esta missão, na esperança de que cada um, face aos contextos particulares em que se move usufrua dos conteúdos desta investigação, transferindo-os ou não para as situações particulares por ele vivenciadas.

Ao realizar a análise e interpretação de dados, mais do que avaliar, adoptámos uma atitude de compreensão e de explicitação, embora, como é óbvio, as nossas opções se tenham revestido de uma natureza subjectiva que não podemos omitir.

É de realçar que estes resultados, na sua maioria, procederam de documentos, assim como de dados de opinião emitidos pelos docentes das três escolas, salvo algumas excepções mencionadas oportunamente.

3.1 – DEFININDO CONTEXTOS ESCOLARES: PORQUÊ?

Face aos pressupostos enunciados ao longo deste trabalho, quer na vertente teórica, bem como no que aos aspectos práticos diz respeito, consideramos dados de contexto da escola, todos aqueles que se relacionam com a comunidade escolar, razão pela qual incluímos naturalmente os indicadores alusivos aos alunos, pais, docentes e outros profissionais, para além das estruturas físicas e materiais da mesma.

Sabendo de antemão a importância de que se revestem os contextos em que se desenvolvem os projectos dinamizados pelas escolas, salientamos alguns resultados baseados em indicadores relativos às instituições escolares, sobretudo no que diz respeito ao meio onde se inserem, aos recursos humanos de que dispõem, aos seus recursos físicos e materiais, aos aspectos estruturais inerentes ao seu funcionamento (constituição de turmas, distribuição de salas, horários de funcionamento, actividades seleccionadas, trabalho em equipa e critérios de formação de turmas, aspectos positivos do funcionamento da escola a tempo inteiro, etc.) e às suas competências, das quais destacamos o estabelecimento de parcerias, a definição do Plano Anual de Actividades, o desempenho de funções administrativas e pedagógicas, de liderança e de coordenação cumpridas pela directora ou pelo conselho escolar, a concepção de projectos pedagógicos, incluindo o PCE e a distribuição de actividades docentes.

As tentativas accionadas no sentido de alcançar as mudanças desejadas nas escolas com o intuito de eliminar o fosso que as distancia relativamente àquilo que pretendem ser e àquilo que são efectivamente são, revelam-se infrutíferas se as escolas não implementarem sistemas de parceria (Tomlinson e Allan, 2002), aspecto evidenciado nos dados obtidos e que consideramos ser de importância extrema face às exigências reclamadas actualmente.

É curioso constatar que se registaram escassas referências alusivas à caracterização dos alunos e dos seus ambientes sócio-familiares, assim como ao grau de sucesso educativo por eles alcançado, quando é incontestável a necessidade de adequação do PCE às características e capacidades destes, se bem que não tenhamos obtido quaisquer

esclarecimentos detalhados sobre os critérios definidos pelas escolas para avaliar o grau de aproveitamento escolar dos alunos.

Roldão (2000a:130) afirma que as escolas mantêm as suas estruturas inalteradas, na medida em que persistem os mesmos padrões organizacionais que herdaram: a unidade turma; a gestão do tempo por períodos idênticos; a gestão das aprendizagens curriculares por departamentos distintos; o carácter paralelo das actividades docentes; o desprovimento de áreas de *convergência produtiva* na área do desenvolvimento e apropriação de saberes. Não admira pois, que apesar da prevalência “*de um discurso – político e teórico – virado para a relevância da gestão autónoma e estratégica das escolas, a prática o venha largamente contradizer*” (Roldão, 2000^a: 130).

3.2 – PARA UMA REFERENCIALIZAÇÃO DA GESTÃO CURRICULAR: QUESTÕES PEDAGÓGICAS E ORGANIZACIONAIS

A definição de competências constituiu uma prioridade aquando da concepção do PCE, nomeadamente no que concerne à definição de competências específicas, assim como ao perfil de competências gerais/ terminais e com uma incidência um pouco menor, às abordagens transversais que também foram destacadas, pois a maioria dos projectos analisados contemplaram estes indicadores.

Efectivamente, o currículo do ensino básico é desenvolvido em cada um dos três ciclos que o compõem com o intuito de proporcionar aos alunos a aquisição de competências relativas às diversas áreas que lhes permitam beneficiar dos seus direitos como cidadãos, com plena consciência dos seus deveres. Para alcançar esta finalidade, o currículo pretende proporcionar aprendizagens concernentes às diferentes linguagens: a língua materna, falada e escrita, e a linguagem: matemática, gestual, estética-visual e musical. Estas ferramentas básicas vão se tornando, gradualmente, mais complexas, à medida que os alunos evoluem nas aprendizagens, as quais devem ser complementadas com a aquisição de duas competências: ser um cidadão com capacidade para obter a informação de que necessita e aprender a aprender (Freitas, 2001).

Embora não tenha sido referido pelos entrevistados (à excepção de um), por outro lado, quase todos os projectos indicaram as competências que deveriam ser desenvolvidas pelas crianças nas áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória, designadamente: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas, Expressões Físico-

-Motoras. O Estudo do Meio foi a área que mais se destacou, enquanto a Expressão Físico-Motora foi a que menos se evidenciou.

Leite (2001a) considera que as competências essenciais são imprescindíveis a todos os alunos, uma vez que constituem pré-requisitos conducentes a outras aprendizagens, relembrando que a sociedade é competitiva, motivo pelo qual, a igualdade de oportunidades não pode prescindir de uma formação de qualidade.

As áreas curriculares não disciplinares de frequência obrigatória (Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área Projecto) constaram de todos os projectos, numa forma geral, assumindo particular destaque, o mesmo não sucedendo com as entrevistas, embora 2 docentes tenham manifestado a opinião de que estas áreas deveriam ser trabalhadas numa forma natural, sem obedecer a uma planificação rigorosa.

A principal finalidade do Estudo Acompanhado consiste em proporcionar ao aluno condições para que ele seja autónomo, por forma a ser capaz de aprender a estudar e a utilizar esse conhecimento, enfrentando as mais variadas situações de aprendizagem. Trata-se de flexibilizar a aplicação desses conhecimentos e de adquirir competências de adaptação às novas aprendizagens que se tornam necessárias, se tivermos em conta que a sociedade está em constante transformação, tornando os conhecimentos obsoletos. Actuar estrategicamente face a uma actividade, pressupõe a capacidade para decidir conscientemente por forma a ser capaz de controlar as condições inerentes ao processo, no sentido de alcançar os objectivos determinados (Simão, 2002).

Capacidade de transferir competências aprendidas num determinado contexto para outras situações e motivação são dois componentes necessários para garantir a qualidade das aprendizagens e a subsequente melhoria do rendimento escolar. Neste sentido, aprender a aprender é uma competência fundamental que exige mais do que o simples domínio de técnicas e estratégias, as quais só poderão ser desenvolvidas se houver motivação para fazê-lo, razão pela qual o professor deve estar igualmente atento aos factores afectivos que condicionam a actividade intelectual (Simão, 2002).

No que se refere à Área de Projecto, gostaríamos de salientar a sua importância no âmbito do currículo, pois como reforça Vasconcelos (1997), a estrutura dos projectos funciona como um *andaime* de sustentação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pois o carácter prático dos projectos não se identifica com disciplinas ou algo que se acrescenta ao currículo, na medida em que faz parte integrante da arquitectura curricular com espaços de acção para os protagonistas deste processo: educadores, pais e crianças.

A inclusão de uma componente de trabalho dos alunos com as TIC, área transversal que visa essencialmente contribuir para a formação integral do cidadão detentor de competências tecnológicas, apenas mereceu a atenção de um projecto, assim como a menção à promoção da autonomia e da cooperação (enquanto objectivo essencial desta área do currículo).

As experiências de aprendizagem são de extrema importância para o desenvolvimento destas competências. Por conseguinte, o professor terá que proporcionar actividades de observação e de pesquisa desencadeadas a partir de problemas que requerem actividades de produção, de organização e de gestão por forma a permitir ao aluno mobilizar saberes adquiridos ao longo da escolaridade, para além de proporcionar aprendizagens que integram saberes comuns a outras áreas curriculares.

Na opinião de Rodrigues (1999:75), existe uma matriz curricular que deve constar de qualquer ensino, a partir da qual se definem uma série de competências básicas, tais como: o domínio da Língua Portuguesa e da Matemática, para além duma *sensibilidade ao contexto*, com destaque para as ciências sociais e da natureza, incluindo a cultura tecnológica. Todavia, acrescenta que estas competências não são suficientes, pois reconhece a necessidade de uma sensibilização à cultura empresarial, pois considera “*fundamental saber viver numa empresa*”. Trata-se, no seu parecer, de um saber-estar que deve ser desenvolvido em função de um futuro profissional, qualquer que seja a via tecnológica ou artística.

Santomé (2000: 11) reconhece que os conteúdos escolares mantêm-se ambíguos e alheios da realidade, predominando a intenção de “*memorizar fórmulas, datas e generalidades descontextualizadas no tempo do que chamar a atenção para realidades concretas, tanto longínquas como locais*”. A este respeito, Dias (1995) considera que a nível da educação básica, mais do que encher a cabeça dos alunos, é importante ensiná-los a aprender a conhecer, em vez de aprender conhecimentos; aprender a pensar, em lugar de aprender pensamentos; aprender a investigar, e não aprender as investigações; aprender a ser, mais do que aprender modos de ser.

No âmbito do desenvolvimento das áreas curriculares não disciplinares de frequência facultativa (Formação Pessoal e Social) foram privilegiadas sete actividades a salientar: Actividades Artísticas; Língua Estrangeira: Inglês; Ocupação de tempos Livres; Biblioteca e Videoteca; Tecnologias de Informação e Comunicação; Actividades Desportivas; Salas de Estudo. Não verificamos a intenção de fundamentar estas actividades, denominadas de actividades de enriquecimento.

As Formações Transdisciplinares suscitaram pouca atenção, embora no seu âmbito, a Educação para a Cidadania, a valorização das TIC e a Formação Cívica tenham sido as áreas mais realçadas. A este respeito, Roldão (2003c: 25) afirma que a introdução das áreas curriculares não disciplinares, assim como das áreas transversais implica a criação de espaços destinados a estas dimensões alheadas do restante campo curricular, pois são definidas no plano teórico e normativo como transversais e integradoras do currículo, mas não passam de mais um espaço utilizado sem produzir mudanças efectivas na abordagem das restantes áreas do currículo. Na opinião da autora, trata-se de um processo aditivo em nome da inovação e da mudança, quando afinal, impede a reconceptualização crítica do currículo.

As novas exigências curriculares exercem uma enorme pressão sobre o professor, nas mais variadas matérias, nomeadamente no que se refere às novas Formações Transdisciplinares, como é o caso da Educação para a Cidadania, a qual pode abarcar uma variedade de temáticas, desde o respeito pelo ambiente, passando pela prevenção da droga ou pela educação para a paz, entre muitos outros. Resta saber se os professores estão disponíveis para trabalhar nesse sentido (Abrantes, 2002).

Rodrigues (1999) defende a posição de que estas competências não devem ser sujeitas a uma hierarquização de valores, visto que essa decisão deve-se, à partida, à sensibilidade do professor, em função dos alunos a quem lecciona, pois os saberes possuem igual valor. O que importa é criar todas as condições necessárias ao desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo, orientando-o na opção adequada face ao seu projecto profissional, pois na sua opinião qualquer profissão é digna.

Com efeito, Beane (1990) considera que os valores democráticos, o respeito pela dignidade humana e a valorização da diversidade, devem ser enfatizados em todas as experiências curriculares. A cidadania poderá ser, na perspectiva dos defensores de uma teoria da educação cívica, um lugar de luta e de prática social que não está apenas abalizado pela escola, enquanto que para aqueles que advogam uma agenda escolar neoliberal, trata-se de uma linguagem política assente numa endoutrinação relacionada com a moralidade da escola (Pacheco, 2002).

Na perspectiva deste autor (2001a), a escola confronta-se cada vez mais com problemas que transcendem o campo da pedagogia, razão pela qual a cidadania assume o acto de desculpabilização, na medida em que as reformas curriculares não proporcionam mudanças efectivas, tanto nos modos de organizar o conhecimento, como nas aprendizagens críticas realizadas pelos alunos durante o seu percurso escolar.

Alguns professores mencionaram o facto de já fazerem o que se proclama como sendo inovador, pois *“sempre concretizaram a Educação para a Cidadania com plena consciência dos objectivos, enquanto outros descobriram ou descobrirão que, sem lhe dar tal designação, já incluíam esta dimensão nas suas práticas”* (Figueiredo, 2002:48).

As novas áreas curriculares inerentes à Formação Pessoal e Social não retiram tempo às actividades curriculares nem ampliam o programa, mas permitem o cruzamento de saberes das restantes disciplinas com a dimensão humana e social que todos os saberes integram, proporcionando maior compreensão desses mesmos saberes. Por conseguinte, em consonância com a realidade vivenciada nas escolas estudadas, Pacheco (2002:143) questiona o seguinte: *“Quando se reconhece que, na escola, as múltiplas vozes são silenciadas ou marginalizadas pela existência de um espaço académico de prescrição do conhecimento de que modo se cumpre a cidadania?”*

O acréscimo duma população escolar cada vez mais caracterizada pela sua heterogeneidade cultural, em consequência do alargamento da escolaridade obrigatória e das alterações sucessivas de uma sociedade pluricultural, que requer respostas adequadas às novas necessidades decorrentes desta nova situação, justifica a introdução duma nova área curricular de carácter facultativo: Línguas estrangeiras. As competências delineadas para este nível de ensino pretendem fomentar uma relação afectiva com a Língua Estrangeira e uma sensibilização à heterogeneidade linguística e cultural, proporcionando receptividade à interacção com pessoas de outras culturas e detentoras de outras línguas. Contudo, nos projectos e entrevistas realizadas, as referências encontradas não fazem alusão a estes objectivos e restringem-se à aprendizagem do Inglês como língua privilegiada incluída no projecto de trabalho para toda a população escolar.

O modelo integrado desenvolvido no 1º ciclo do Ensino Básico torna, certamente, exequível o desenvolvimento integrado de Línguas Estrangeiras nas actividades curriculares. Esta incorporação favorece a ampliação de competências comunicativas integradoras das várias linguagens: verbal, visual, auditiva, corporal, numa dinâmica interactiva propícia ao uso da Língua nos mais diversos contextos em que ocorrem os actos comunicativos de aprendizagem.

O domínio das línguas estrangeiras equivale a um saber-fazer valioso de extrema importância na mediação entre culturas, assumindo especial relevo na RAM, visto que somos visitados regularmente por estrangeiros.

A educação especial e as ofertas curriculares destinadas a alunos com insucesso escolar ou problemas de integração escolar, incluindo o apoio pedagógico acrescido e

especializado, foram aspectos mencionados apenas por 4 projectos e 1 entrevistado (escola III), tendo este último enfatizado a necessidade de conhecer as situações que envolvem os alunos. Constatámos que esta questão ocupou um lugar secundário no âmbito dos temas tratados, apesar das preocupações reveladas actualmente pelos docentes, relativamente a esta problemática.

Entre as orientações curriculares proclamadas pelos projectos e pelos entrevistados, salientam-se a definição de prioridades curriculares e de um projecto de desenvolvimento do currículo ajustado ao contexto da escola e às características dos alunos, visando a adequação das propostas estabelecidas a nível nacional ao contexto escolar e ao meio onde se encontra inserido, resultando em adaptações curriculares em função dos centros de interesse e das necessidades educativas dos educandos.

Assistimos à tentativa de substituição de uma perspectiva disciplinar por uma outra que tende a assegurar prioritariamente os interesses dos alunos, fazendo deles os principais protagonistas do ensino (Zabala, 1998). *“Ligado à motivação, o interesse do aluno pode ser um factor estimulador da aprendizagem, porque o interesse torna as tarefas atraentes, satisfatórias e pessoalmente estimulantes.”* (Tomlinson e Allan, 2002:38).

É fundamental ajudar os alunos a descobrirem as suas paixões, possibilitando o seu envolvimento nas aprendizagens e a maximização dos seus talentos individuais e das suas capacidades produtivas no desempenho de tarefas crescentemente mais complexas (Collins e Amabile, 1999, citados por Tomlinson e Allan, 2002).

Roldão (2003c: 18) aclama uma análise do currículo regulada pelo entendimento de cada situação particular por forma a compreender em que medida determinados factores determinam o nível das aprendizagens consubstanciado no currículo escolar explícito: *“condicionantes sociais e culturais, o contexto e os métodos organizativos da situação de ensino em causa, bem como o percurso e as respostas individuais de cada sujeito/destinatário/ actor do currículo...”*

A diferenciação do processo de ensino-aprendizagem foi outro aspecto salientado, assim como a justificação do Projecto através dum processo diagnóstico que visava a identificação de áreas problemáticas. Destacamos ainda a existência de algumas iniciativas no sentido de efectuar uma gestão flexível do currículo e uma articulação entre o Projecto Curricular de Escola e outros dois projectos: Projecto Educativo e Projecto Curricular de Turma.

A diferenciação *“é retoricamente usada à exaustão na comunidade educativa, misto de redenção e ameaça que paira sobre o universo da escola”*, assumindo uma dimensão

milagrosa capaz de combater todos os males e dificuldades da escola, sem que dela resultem práticas concretas conducentes a uma melhoria real da aprendizagem (Roldão, 2003c: 46). Cabe aos professores e à instituição escolar organizar e gerir a diferenciação na concepção de procedimentos curriculares, em torno dos quais se administram as tensões cristalizadas criadas em função das pretensões de mudança.

Tomlinson e Allan (2002) consideram um conjunto de princípios básicos orientadores dos processos de diferenciação pedagógica (que estendemos aos Projectos Curriculares de Escola), dos quais destacamos: flexibilidade da intervenção pedagógica; prática de avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos; organização flexível dos grupos de trabalho com a intenção de proporcionar oportunidades de aprendizagem mais abundantes e diversificadas; propostas de trabalho adequadas e desafiadoras para os educandos; espírito de colaboração entre o grupo docente e discente.

A flexibilização do currículo pode ser entendida como uma organização de aprendizagens de forma aberta, de modo a possibilitar num dado contexto (regional, de escola e de turma) a coexistência de duas balizas: *“a clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem”*, pois só é possível flexibilizar no âmbito de um quadro referencial muito preciso determinado em função das aprendizagens pessoal e socialmente indispensáveis (Roldão, 1999b: 54), tarefa nada fácil de concretizar, se tivermos em conta os dados recolhidos por esta investigação...

Quando os docentes foram questionados acerca das finalidades que nortearam a construção do PCE, ressaltaram prioridades curriculares, tais como: o desenvolvimento de competências relacionadas com o saber ser e estar; a promoção de aprendizagens respectivas às áreas disciplinares, especialmente: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio; a motivação para as aprendizagens e o prazer pela escola; a inclusão e o sucesso educativo de todas as crianças. Um dos docentes da escola III mencionou ainda alguns critérios no estabelecimento de prioridades, quer no que se refere à selecção de actividades, quer no que diz respeito à definição de horários, designadamente a adequação de actividades à faixa etária das crianças e as possibilidades de envolver todos os alunos da escola.

Com efeito, espera-se da escola e dos professores o reconhecimento da sua dimensão social pela assunção de um papel activo na intervenção social e na mudança da sociedade. Pretende-se assim, que coloquem em prática procedimentos curriculares susceptíveis de proporcionar aos alunos a aquisição de um saber e um saber fazer, mas sobretudo, o desenvolvimento de competências, atitudes e valores que lhes permitam aprender a aprender

mediante o desenvolvimento de processos de análise das realidades sociais e de uma construção reflexiva de modos de acção consubstanciadas em práticas responsáveis e autónomas (Leite, 2003). Por estes motivos, é crucial conceber um currículo fecundo, mais reflexivo, mais austero e relacional (Doll, 2002).

Alguns conceitos foram valorizados pelas escolas envolvidas, nomeadamente: a integração dos saberes; a formação integral dos alunos; alguns princípios orientadores do processo de ensino-aprendizagem (ex: actividades de observação), sendo atribuída grande importância à diversidade de aprendizagens significativas, bem como às actividades experimentais/ investigativas, embora não encontremos referências explícitas à resolução de problemas enquanto estratégia de trabalho, nem alusões específicas sobre um trabalho realizado especificamente neste sentido. Tratar-se-á de intenções que ainda não encontraram condições favoráveis à sua consecução?

Efectivamente, uma das principais finalidades do PCE consiste na integração e contextualização dos saberes. Todavia encontramos poucas citações alusivas a este indicador tão importante, tendo sido registadas somente algumas anotações alusivas à articulação entre as áreas curriculares de frequência obrigatória e as áreas curriculares de frequência facultativa, para além de ter sido mencionada a abrangência do conhecimento a outras áreas interligadas entre si e a promoção da interdisciplinaridade.

Estes dados vêm comprovar a tensão, cada vez maior, respirada nas escolas em função da organização do currículo edificado em torno de áreas de estudo compartimentadas. Muitos são aqueles que têm refutado esta situação, entre eles Beane (2002) que advoga o facto das abordagens selectivas das matérias por disciplinas as tratar como um fim em vez de um meio para a educação, para além de considerar que não constituem nem a única nem a melhor abordagem. Na sua opinião, as matérias separadas são territórios criados por académicos que procuram impor as suas opiniões e aspirações enquanto *herança cultural* do seu grupo.

Mouraz e Silva (2001) reconhecem que a questão mais abordada acerca da monodocência coadjuvada refere-se à integração de saberes e à difícil procura de harmonia entre as diferentes formas de trabalhar das diversas áreas de formação, situação constatada, apesar das disposições enunciadas terem sido feitas no sentido de não dissociar a integração curricular da coerência e significância que se propõe para o currículo, onde a articulação com as vivências dos alunos, com o meio e com os contextos é deveras imprescindível.

Cortesão *et al* (2001) asseguram que os processos de coordenação curricular não sobrevivem sem a existência de estruturas promotoras de uma cultura escolar que encaminhe para uma colegiabilidade, numa perspectiva de trabalho em equipa, condição essencial para

contrariar a *balcanização curricular*, condição reclamada explicitamente por um dos entrevistados (B).

A integração de componentes locais do currículo e a interacção entre a escola e a família foi outro princípio pouco referenciado, quer pelos projectos, quer pelos entrevistados das escolas I e II, apesar da importância que assume neste processo de desenvolvimento curricular condicionado pelas especificidades dos contextos envolventes, não obstante 2 professores da escola III terem feito menção a estes aspectos.

O currículo promovido pela escola III remete-nos para dinâmicas de trabalho, entre as quais destacamos a realização de acções de formação destinadas aos alunos e à comunidade envolvente; o estabelecimento de parcerias com entidades oficiais e particulares; a definição de um plano de trabalho (que embora, não tendo resultado dum empreendimento escrito é susceptível de ser consubstanciado num Projecto Curricular de Escola, enquanto documento formal); a promoção de visitas de estudo e de outras actividades em função dos objectivos traçados pelo PE, o desenvolvimento de actividades proporcionadas pela comunidade, apesar de não constarem dos planos de trabalho; actividades culturais, sociais, recreativas e desportivas; cooperação entre os docentes num ambiente de relacionamento positivo entre todos os agentes da comunidade educativa, incluindo alunos e funcionários; e organização de actividades curriculares obrigatórias e facultativas de acordo com as decisões efectuadas pela escola e em consonância com as exigências oficiais.

Com efeito, o projecto curricular integrado constitui um importante dispositivo na construção de uma visão global da acção educativa para os docentes desta escola, visto que até privilegiam o trabalho colaborativo. *“Pretende-se, por um lado, explorar as potencialidades de uma participação alargada e, por outro, garantir que essas participações não resultem em dossiers dos professores (Leite et al, 2002:31).*

A promoção da qualidade de vida pessoal e social dos jovens, entendida como um dos principais objectivos do currículo nacional foi pouco evidenciada (apenas num dos projectos). Não foi, pelo menos, apontada especificamente, embora tenha sido referenciada noutras fases do trabalho.

3.3 – CONSTRUÇÃO DE UMA PLATAFORMA DE PRINCÍPIOS: CONCEPÇÃO DE UM PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA

No que respeita à fundamentação teórica e legislativa subjacente à concepção do PCE, a maioria dos projectos curriculares não contém referências a este aspecto, sucedendo uma

situação semelhante com as declarações dos entrevistados. No entanto, em relação aos poucos projectos e entrevistados que se manifestaram, encontramos um número significativo de citações alusivas a este factor.

Os motivos mais apontados para fundamentar a concepção do projecto referem-se ao diagnóstico e identificação de áreas problemáticas, ao cumprimento da legislação, bem como à aquisição de algumas informações acerca do mesmo.

Os diplomas decretados para produzir mudanças não constituem mais do que um passo nesse sentido. Quando surgem desintegrados, os seus efeitos são passageiros e de curta duração. Por outro lado, quando estes mandatos assentam em perspectivas coerentes e visam apoiar os docentes, funcionam como elementos catalisadores de importância fundamental na construção de novos contextos educativos, na medida em que contribuem para a definição de finalidades, ao mesmo tempo que estimulam as escolas e os indivíduos na construção criativa dos meios adequados à consecução desta finalidade (Leite, 2003).

Relativamente à importância atribuída ao referido documento, quase todos os entrevistados se pronunciaram a este respeito, incluindo os docentes da escola III (sem PCE), considerando-o um documento valioso enquanto instrumento de trabalho orientador da prática educativa. Segundo Leite (2003: 145) os Projectos Curriculares não conferem qualquer significado à acção educativa, se forem architectados com o único objectivo de serem avaliados externamente. *“Os projectos têm de traduzir intenções educativas de toda a comunidade e os planos que os organizam têm de enunciar as opções curriculares que se seguem e os motivos que a justificam, bem como apontar os meios de os concretizar.”*

Salientamos também o facto da escola acima citada ter emitido a opinião de que a elaboração do PCE constituiria um meio de reflexão sobre os problemas da escola, possibilitando a interdisciplinaridade e a contextualização da intervenção pedagógica, apesar de conceder primazia ao trabalho prático em detrimento da tarefa teórica subjacente à elaboração do referido documento.

Não obstante a opinião consensual acerca dos benefícios inerentes à concepção do PCE, surgiram algumas opiniões no sentido de descortinar alguns aspectos negativos, nomeadamente a excessiva instrumentalização do ensino que este acto de redacção acarreta, sendo mencionadas incompatibilidades entre os aspectos burocráticos e as funções docentes, visto que o ensino e a cooperação entre os docentes constituem funções efectivas da docência, pelo que, na opinião de alguns, todas as restantes exigências ultrapassam o âmbito de acção do professor.

Leite (2003) tem consciência desta realidade, reconhecendo que há docentes em clara oposição à mudança porque deixaram de acreditar em inovações ou porque, nas suas concepções, as tarefas dos professores se resumem a ensinar os conteúdos das suas disciplinas aos alunos, considerando que as novas orientações curriculares desviam a atenção do seu verdadeiro e único papel que precisam de cumprir integralmente.

Leite e Fernandes (2002a: 43) apontam outros comportamentos de resistência decorrentes do facto dos professores não reconhecerem quaisquer vantagens na concepção e implementação de Projectos Curriculares de Escola e de Turma, já que na perspectiva destes agentes educativos *“o que interessa é o que cada professor faz no âmbito da sua disciplina e dentro da sua sala de aula com os seus alunos independentemente do que fazem os outros professores.”* Mas, não restam dúvidas de que o êxito de qualquer inovação ou processo de mudança depende estreitamente do envolvimento das escolas, dos professores e da comunidade escolar pelo que é inconcebível pensar que as mudanças podem ser definidas a nível central sem envolver os principais protagonistas que actuam a nível periférico (Leite, 2003: 122).

Não obstante, a importância desta acção de natureza conceptual (construção do PCE), Mendonça (2002) considera crucial distinguir o projecto desenvolvido em determinada comunidade educativa e o documento que o representa e que serve de suporte ao projecto, mas não é o projecto real vivido.

Relativamente à fase de construção do mesmo, surgiram diferentes períodos destinados à sua concepção, sendo o mais consensual o tempo que medeia Abril e Setembro, deliberação efectuada em conselho escolar.

No que concerne à articulação assegurada entre o PCE e outros documentos elaborados pela escola, constatamos a importância atribuída ao PE entendido como um suporte para a elaboração do PCE, havendo quem tenha afirmado que este constitui uma operacionalização daquele, para além de serem manifestas as relações estabelecidas com outros documentos, especificamente: o Regulamento Interno, o Plano Anual de Actividades, o Projecto Curricular de Turma e outros projectos pedagógicos.

No respeitante ao Plano Anual de Actividades, assistimos a uma apresentação de efemérides que o compõem tornando possível a concretização do PCE. A este respeito, emergiram possibilidades diferenciadas de abordagem do PAA: lista de actividades elaborada ao longo do ano lectivo e enquadramento do PAA no PCE.

Metade dos entrevistados reconheceu a existência de uma correlação existente entre o PCE e o PCT, tendo um deles adiantado que este derivava daquele, para além de outro ter

sugerido a elaboração de um guião-padrão para efeitos de orientação na elaboração do Projecto Curricular de Turma, proposta que mereceu a nossa atenção pelos princípios que a ela subjazem. Com efeito, terá todo o sentido fazê-lo, já que este projecto depende do PCE, favorecendo uma acção concertada e conectiva entre toda a comunidade escolar. De facto, Mouraz e Silva (2001) contemplam a integração de situações de coadjuvação entre os professores responsáveis pela coordenação do Projecto Curricular dos seus alunos e Tomlinson e Allan (2002) acreditam que as alterações organizacionais a nível escolar funcionam como catalizadores das mudanças nas salas de aula.

A ligação estabelecida entre o PCE e outros projectos elaborados pela escola é confirmada, visto que estes ou se enquadram no PCE, ou o tomam como ponto de partida, ou ainda consubstanciam a sua dinamização, pelo que a existência de um fio condutor é uma evidência que serve igualmente para todos os documentos concebidos pela instituição escolar. Roldão (1999b) corrobora estes factos, afirmando, que se o currículo nacional reflecte um projecto curricular de uma sociedade, o Projecto Curricular construído por uma escola consiste num currículo contextualizado e admite a elaboração de outros projectos curriculares mais específicos.

É ponto assente que o desenho do PCE resultou da participação de todos os docentes, sendo de realçar, num dos casos, a intervenção de um grupo de docentes e a colaboração prestada por uma Associação de Pais, embora a motivação demonstrada para efectuar mais esta tarefa não tenha sido salientada, pois para além de um docente que destacou uma motivação intensa, outros dois apenas referiram a existência de alguma disposição para realizá-la.

Uma das razões que têm contribuído para a apatia e desmotivação dos professores face ao seu papel enquanto gestores curriculares, deve-se precisamente à desconfiança que nutrem pelo Ministério da Educação no âmbito das mudanças educativas anunciadas. *“O período de reformas, mudanças, inovações é também um período de desinteresse dos professores.”* (Morgado, 2001: 57). Noutra perspectiva, Tomlinson e Allan (2002) afirmam que a maioria das escolas e dos professores não produzem as respostas educativas exigidas pelos normativos legais, mais pelo facto de não saberem como fazê-lo nem serem apoiados pelo sistema onde trabalham, do que por factores emocionais.

Verificamos que as dinâmicas de trabalho levadas a efeito foram diversificadas, das quais salientamos algumas metodologias que envolveram a análise e discussão de ideias em grupo com base nas propostas delineadas pelo PE. O trabalho em grupo foi privilegiado coincidindo com as reuniões gerais (reuniões de conselho escolar). Como tal, a cooperação

entre os docentes é uma realidade constatada, tendo se verificado também o recurso a pesquisas aprofundadas e aconselhamento por docentes com alguma formação no âmbito da reorganização curricular (a frequentar os complementos de formação).

Utilizando as palavras de Morgado (2001: 48), enfatizamos a importância do trabalho em equipa entendido como condição fundamental para a mudança desejada e nomeadamente para a construção do PCE. A configuração e operacionalização de um Projecto Curricular não se compadece de iniciativas fortuitas e individuais, pois

“requer que os professores de diferentes áreas se organizem em equipas de docentes, assumam uma postura colegial e estabeleçam consensos acerca dos critérios que devem nortear o processo de ensino-aprendizagem (conhecimentos, competências e procedimentos)”.

Hargreaves (1998) considera que a colegialidade existente é artificial por depender de uma imposição administrativa a que Gomez (1998) denomina de burocrática em virtude de consistir no controlo simulado dum processo colaborativo, impedindo a experimentação de novos modelos e novas formas de cooperar.

Com efeito, a implementação de práticas colaborativas nas escolas é uma situação que carece de uma predisposição dos professores para participarem na construção das mudanças nas suas práticas, requer a coragem para efectivar rupturas com esquemas rotineiros profundamente radicados no quotidiano educativo e exige a assunção de novas responsabilidades nas deliberações, sendo necessário tempo e a prática de um trabalho reflexivo, mas acima de tudo, não pode faltar motivação para trabalhar em equipa. Fazemos nossas as palavras de Hargreaves (1998), ao apelar à construção progressiva de uma verdadeira *cultura de colaboração*, face a estes factores determinantes.

Alves (2000) considera que a excessiva quantidade de normativos produzidos no sentido de regulamentar a área educativa, aliada à manifesta falta de formação específica, constituem os principais factores que conduzem à participação dos professores e à subsequente efectivação das transformações almejadas em função de estratégias políticas e burocráticas, sem decorrer propriamente, de uma necessidade sentida por eles e pelas escolas.

A maioria dos inquiridos foi unânime na atribuição de responsabilidades à direcção da escola (directora e/ ou subdirectora) no que concerne à coordenação, mas sobretudo, à supervisão deste processo de concepção do PCE, se bem que alguém tenha afirmado a inexistência destas funções supervisivas, argumentando o envolvimento de todos. Segundo, Tomlinson e Allan (2002), os responsáveis educativos têm a responsabilidade de criar estratégias de natureza sistémica com o intuito de incentivar os professores a desenvolverem competências de diferenciação pedagógica. Estes autores afirmam que o verdadeiro líder para a mudança participa activamente durante o percurso inovador e assume os efeitos obtidos,

gera consensos e sabe escutar os outros, valorizando as suas opiniões, para além de supervisionar estas mudanças. Estes atributos foram descortinados por nós relativamente às directoras das escolas I e III respectivamente, escolas que na nossa opinião evidenciaram um trabalho de maior qualidade.

Entre as dificuldades assinaladas aquando da composição do PCE, salientamos uma série de condicionalismos merecedores da nossa atenção pela importância que representam neste decurso: a falta de formação e de supervisão e a subsequente permanência de dúvidas acerca do PCE e a articulação deste com o PE, o RI e o PCT; a documentação restrita e pouco esclarecedora; as escassas possibilidades de formação que surgem neste âmbito da reorganização curricular, mais precisamente no que concerne à concepção do Projecto Curricular, as dificuldades a nível da organização do documento no que se refere à definição de conteúdos específicos, à estrutura formal a que o mesmo deve obedecer, bem como à selecção do tema a ser desenvolvido, à organização de actividades e de objectivos.

Roldão (1999: 19) considera que parte do desconforto sentido pelos professores deve-se à descaracterização profissional ligada às alterações de papéis e de expectativas, factores agravados por uma falta de cultura profissional própria. Na opinião da autora, são os professores que terão de assegurar a reconceptualização da sua identidade sob o risco de caírem num vazio. Por outras palavras, importa que os professores se questionem e produzam reflexões alicerçadas em suportes práticos e teóricos que sustentem a sua profissionalidade docente. *“Trata-se afinal de passarmos a ser menos funcionários de um sistema que define todas as regras e tornarmo-nos cada vez mais gestores de decisões que não costumavam ser nossas.”*

Neste sentido, são privilegiadas as concepções de formação que enfatizam o desenvolvimento de competências e, subsequentemente, o desenvolvimento profissional, para além da aquisição de conhecimentos. De acordo com Tavares (1997), estas competências pertencem a três domínios essenciais: *competências científicas* que implicam o domínio dos conteúdos disciplinares; *competências pedagógicas* referentes ao saber-fazer, ou seja, à operacionalização desses conhecimentos; competências pessoais claramente relacionadas com aspectos do desenvolvimento pessoal a dois níveis: intrapessoal e interpessoal correspondentes ao saber ser; saber relacionar-se, saber comunicar, saber partilhar.

Todo este processo exige uma outra formação inicial e contínua de professores, capaz de sensibilizá-los para as questões inerentes à flexibilização e integração, procurando formar para o desenvolvimento curricular sem dependência dos manuais escolares, como tem sucedido até o momento (Morgado e Paraskeva, 2000).

A procura de formação tem por objectivo, na maior parte dos casos, a aquisição de conhecimentos sobre questões actuais, sobre as quais os professores revelam desconhecimento ou falta de experiência. “*Contudo, não é linear a relação entre a formação e a melhoria ou mudança nas práticas*” (Figueiredo, 2002: 47). Nem tão pouco esta formação se restringe meramente a modalidades formativas formalizadas e instituídas: cursos ou oficinas, pois extravasa, decididamente, esse conceito tão limitado. A formação diz respeito às mais variadas experiências sociais e profissionais, que de alguma forma, contribuem para enriquecer a prática educativa (Figueiredo, 2002).

Leite (2003) admite que a formação contínua praticada não é favorável ao trabalho em equipa, prolongando a falta de prática colegial já verificada no quotidiano dos docentes. Adverte que, se por um lado, procura coagir os professores a uma cultura participada através de normativos legais, por outro lado, as ofertas de formação são desapropriadas às reais necessidades de formação dos professores, constatação evidenciada neste trabalho, mais propriamente por ocasião das entrevistas.

A descentralização curricular e a consequente transferência de poderes e autoridade para as escolas não é condição suficiente para produzir uma melhoria das ofertas educativas, caso não sejam accionados mecanismos de apoio que as capacitem a tomar as decisões oportunas no sentido de concretizarem as mudanças pretendidas (Bolívar, 2000). Nesta ordem de ideias os professores não deveriam ser responsabilizados por tarefas para as quais não foram preparados ou apoiados durante os seus processos de formação, dizem Tomlinson e Allan (2002).

Outros factores apontados como obstáculos a este trabalho dizem respeito à instabilidade do corpo docente provocado pela frequente mobilidade a que os professores estão sujeitos ao longo da sua carreira, questão essencial, pois a permanência do professor com a mesma turma nem sempre é assegurada, facto que origina instabilidade nada favorável à continuidade dos projectos de trabalho iniciados.

Foram revelados também outros aspectos que dificultaram a construção deste projecto integrado, designadamente: a falta de cooperação de docentes oriundos de outras escolas da região que adoptaram atitudes individualistas e problemas resultantes da gestão do trabalho em grupo, nomeadamente no que concerne à difícil conciliação de ideias.

Segundo Mouraz e Silva (2001), o PCE só adquire sentido quando fundamentado, planeado, realizado e avaliado em equipa. O trabalho em equipa é, de facto, o caminho mais adequado para responder às inúmeras solicitações que são dirigidas aos professores, pois na opinião destes autores, incluindo a de Leite, (2003), quanto maior é a responsabilização

atribuída, maior também será a necessidade de combater o isolamento, motivo pelo qual torna-se fundamental recorrer a parceiros com quem reflectir e tomar decisões conjuntas. Estes autores referem que esta responsabilização está inevitavelmente associada a uma maior valorização da profissão, acrescentando que deverão ser os próprios professores a criar contrapartidas face à grande margem de decisão que a legislação actual contempla.

Leite (2003:138) enfatiza “*a ideia de que não se pode associar a possibilidade de as escolas e os professores gerirem o currículo a um trabalho que cada um vai fazendo isoladamente*”, sendo particularmente importante trabalhar com colegas de outras escolas ou áreas educativas (Tomlinson e Allan, 2002).

A falta de tempo provocada por uma sobrecarga de tarefas foi outro motivo assinalado que originou um desempenho sob pressão. Mas a mudança poderá ser uma resposta face a situações de tensão e conflito. Quando não se verifica a existência de problemas, não se constata a necessidade de transformações, para além de que “*conquistar a compreensão e competências necessárias para a mudança demora tempo*” e os professores não têm tempo (Tomlinson e Allan, 2002: 65).

Foram mencionados alguns recursos utilizados para facilitar esta tarefa referente à elaboração do projecto, nomeadamente a leitura de documentação, a consulta de projectos curriculares de outras escolas e a procura de formações que possibilitassem colmatar as lacunas sentidas.

Os docentes da escola III, face à inexistência do PCE, demonstraram disponibilidade e motivação para fazê-lo num futuro próximo, em possíveis datas a considerar, sendo uma delas projectada para o mês de Julho. Inclusive, concorrendo para a prossecução deste propósito, foram apontadas a presença de algumas condições propícias a este desígnio: motivação dos docentes, aquisição de informações mais precisas sobre o PCE oriundas da SRE ou de entidades sindicais e garantia de alguma estabilidade da equipa docente. Esta projecção pressupõe a antecipação de um desempenho positivo e adequado, assim como uma antevidência do futuro a respeito do cumprimento desta tarefa.

3.4 – INFORMAÇÃO E OCULTAÇÃO: UMA CONTRADIÇÃO INSUPERÁVEL

Das 2 escolas entrevistadas que apresentaram o PCE, apenas uma delas (Escola I) desencadeou mecanismos de divulgação destinada à comunidade em geral e em especial aos pais, razão pela qual adoptaram formas de comunicação acessíveis e concretas, tendo

suscitado algumas reacções nos encarregados de educação. De facto, a comunicação com os pais será tanto mais clara e fecunda, quanto mais interactiva for (Tomlinson e Allan, 2002).

Alguns obstáculos referentes aos problemas de aproximação entre a escola e a comunidade dificultaram este processo de divulgação, pois efectivamente, as mudanças de mentalidades subjacentes a esta interacção resultam dum processo lento e difícil.

A escola II reconheceu o facto de não ter accionado qualquer mecanismo de divulgação, facto que, aliado às escassas referências encontradas nos projectos curriculares a este respeito, nos leva a concluir que este factor mereceu a pouca atenção dos agentes educativos envolvidos. De facto, apenas registamos algumas anotações de 2 projectos, relativas aos meios de divulgação, à calendarização da mesma e ao público-alvo: comunidade, alunos e pais.

3.5 – OPERACIONALIZAÇÃO DO PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA: O QUE MUDOU NO CURRÍCULO?

As representações dos docentes acerca do trabalho que têm vindo a colocar em prática revelaram-se importantes para percebermos as linhas mestras seguidas por estes actores educativos, quer a nível pedagógico quanto organizativo, além de constituírem excelentes meios de divulgação das realidades vividas em cada comunidade escolar, neste caso específico, no que à gestão curricular diz respeito.

Alonso (1999) acredita que as mudanças operacionalizadas no currículo devem-se, por um lado, às concepções decorrentes do pensamento prático dos professores e por outro lado, às tradições e culturas escolares.

Relativamente à operacionalização do PCE pelas escolas em estudo, coexistiram algumas condições favoráveis à sua consecução, designadamente a estabilidade do corpo docente, os factores motivacionais da equipa docente e a proximidade das faixas etárias dos diferentes elementos, situação propícia à criação de um bom ambiente de trabalho. Se numa fase anterior deste capítulo, estes factores foram apontados como adversos à concepção teórica do PCE, na opinião de alguns docentes, agora são apontados por outras pessoas, com repercussões diferentes no processo.

A concretização das propostas curriculares enunciadas nos referidos projectos causou efeitos, a que não foi possível ficarmos alheios, nomeadamente a diversos níveis a considerar: nas dinâmicas de trabalho implementadas; nos diversos aspectos específicos concernentes à planificação conjunta; na partilha de tarefas e na criação de um ambiente de partilha,

cooperação e entreaajuda entre os professores; na coordenação das actividades desenvolvidas pela directora ou subdirectora da escola; no empenho e envolvimento apresentado pela equipa docente; na coerência presente entre as intenções delineadas e as práticas decorrentes (com valorização dos conteúdos respectivos às disciplinas curriculares de frequência obrigatória); na articulação entre a operacionalização do PCE e do PCT, nomeadamente no que concerne à participação de cada turma no desenvolvimento de actividades comuns a todos os alunos da escola, respeitando o nível de competências de cada um; na manifesta intenção em efectivar esta desejada articulação e na concretização dos objectivos enunciados no PCE através do PCT.

Outras implicações, que é de todo o interesse fazer sobressair pela importância de que se revestem, foram ainda apontadas, tais como: transformações na organização curricular da escola e uma melhoria das ofertas educativas proporcionadas, estas últimas consequências, na sua maioria, salientados pela escola I. Trata-se especificamente de uma organização criteriosa das actividades curriculares (obrigatórias e facultativas); de uma reestruturação de actividades em função dos interesses e das características das crianças; da optimização do funcionamento da escola face à actual organização curricular implementada e de uma indispensável adaptação dos professores aos códigos de acção que regulamentam o funcionamento da escola, em detrimento de interesses pessoais.

Schwartz e Pollishuke, (1995, citados por Silva, 2002), propõem uma nova definição flexível do tempo escolar com a finalidade de se adaptar às necessidades dos alunos, mas também às mudanças de planificação, numa lógica de descolarização do tempo e lugar de aprendizagem, retirando-lhe o carácter colectivo que o caracteriza actualmente: o mesmo tempo e a mesma sala para todos. Este princípio de acção está subjacente nas estratégias desencadeadas pela escola I que defendeu a flexibilização do currículo, demonstrando capacidade de inovação e de adequação de respostas, não só às necessidades educativas das crianças, mas também aos seus centros de interesse.

Silva (2002) concorda com os argumentos que sustentam as novas propostas da reorganização curricular que apelam ao aumento dos períodos de aula, mas lamenta o facto de permanecer a questão essencial alusiva à escolarização do tempo escolar que se mantém igual para todos, condizente com a estrutura inalterada relativa ao grupo-turma, situação visível em todas as escolas em estudo, exceptuando a escola I que, em relação às actividades de enriquecimento curricular, permite aos alunos seleccionarem as actividades que lhes despertam interesse, pressupondo a frequência dessas mesmas actividades em grupos diferentes que não correspondem à turma onde se inserem. Este procedimento muito

raramente verificado na maioria das escolas, representa um passo significativo na reconceptualização curricular e organizativa.

O sujeito de aprendizagem, a par da sua individualidade, passou a ser considerado como o principal responsável pelas suas aprendizagens, *malgré le professeur*, reconhecendo-se a natureza activa e autónoma deste processo, motivo pelo qual, não se constitui um processo espontâneo no que à aprendizagem curricular e intencionalizada diz respeito. O conceito de metodologias activas proclamadas pelos discursos dos autores da presente investigação e a cultura profissional aclararam o papel do sujeito da aprendizagem, tendo sido menos evidenciada a responsabilidade inerente ao acto do que ao modo “*activo*” de ensinar (Roldão, 2003c)

Tomlinson e Allan (2002: 26) consideram que algumas metodologias tendem a valorizar a receptividade, o interesse e o perfil dos alunos.

“Entre estas estratégias encontram-se os centros e os grupos de interesse, a investigação em grupo, os contratos de aprendizagem, as actividades e os produtos diferenciados, as tarefas idealizadas conjuntamente pelo professor e pelo aluno, ou, entre outras, o uso alternativo de formas de avaliação”.

A necessidade manifesta de mais recursos humanos no sentido de dar resposta aos novos desafios colocados pelas novas dinâmicas curriculares experimentadas pela comunidade educativa; a implementação de inovações pedagógicas que atendam todos os alunos da escola; os progressos manifestados por determinadas crianças; as tentativas ensaiadas no sentido de garantir uma articulação, integração e contextualização dos saberes; a melhoria substancial das actividades promovidas; o recurso a parcerias com entidades oficiais e particulares e o intercâmbio estabelecido com pessoas de outras localidades; a organização de acções de formação centradas na escola; a partilha entre docentes, foram consequências também assinaladas neste processo de efectivação das propostas curriculares traçadas.

É de frisar que a escola II emitiu apenas algumas citações que contribuíram para os resultados anteriormente mencionados, os quais devem-se, na sua maioria, a esclarecimentos prestados por docentes da escola I, visto que os 3 docentes entrevistados da escola II admitiram a inexistência de mudanças e desconhecimento acerca de eventuais alterações na organização curricular da instituição escolar em função da aplicação do PCE.

As dificuldades de operacionalização do PCE constituíram mais um tema de conversa que não podemos deprecar, visto que determinaram os passos percorridos ao longo deste campo de actuação, ainda muito incerto e movediço. Com efeito, a mobilidade e a subsequente instabilidade do corpo docente; os problemas de colocação de professores; alguns processos de selecção de horários; as dificuldades de consonância entre os propósitos traçados no plano teórico e as efectivas práticas educativas decorrentes; os obstáculos encontrados no

trabalho em equipa bem como na realização concertada entre os vários parceiros sociais, são circunstâncias apontadas que não abonam a favor da consecução do projecto definido.

Relativamente a um destes aspectos que ressaltamos, entre os vários apresentados, Mendonça (2002) propõe a apreciação das acções desenvolvidas no sentido de avaliar em que medida visam transformar ou consolidar práticas determinadas pelos valores proclamados na procura de uma maior qualidade das respostas educativas.

No entender de Morgado (2001), os Projectos Curriculares de Escola tendem a resumir-se a uma formalidade administrativa, numa atitude de cumprimento das decisões educativas centralizadas no Ministério da Educação, das quais são emanadas. A verdade é que se tem verificado uma certa aceleração na criação de normativos que visam desenvolver uma série de medidas, as quais correm sérios riscos de culminar em alterações periféricas, cujo alcance fica muito aquém das teorias idealizadas, especialmente se atendermos ao facto de que a mudança curricular não se compadece da urgência política e da pressão social de decretar resoluções ditadas pelas reformas sucessivas que se pretende impor (Pacheco, 2000a).

Outros condicionalismos que limitaram a acção desenvolvida pelos docentes, dizem respeito à insuficiência de apoios destinados às crianças com NEE; às dificuldades de adequação de respostas educativas a estas crianças, cuja integração é apontada como um obstáculo no desenvolvimento do trabalho pedagógico efectuado com as restantes crianças; às carências sentidas a nível dos recursos materiais e à escassez de meios de transporte.

Desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas requer o uso de materiais diversificados ajustados às diferentes capacidades de desempenho dos alunos. Mas, não é possível substituir os factores motivacionais pelos recursos financeiros, os quais, não deixam de ser imprescindíveis para dinamizar projectos pedagógicos (Tomlinson e Allan, 2002).

Todavia, o problema da falta de recursos materiais (situação habitualmente muito contestada) não pode ser um factor de peso para adiar ou impedir um projecto de inovação, já que a inovação caracteriza-se essencialmente pela capacidade de adaptação a situações difíceis e de construção de respostas originais e inteligentes para colmatar as dificuldades que podem ser transformadas em potencialidades.

A fraca participação dos pais na vida escolar, foi outro condicionalismo mencionado.

Cosme e Trindade (2002:130) consideram importante perceber as razões que justificam as ausências das famílias na escola e descobrir novas formas propícias à participação activa destes na comunidade escolar e apelam à sensibilização do pais e

professores para os benefícios emergentes das relações entre as escolas e as famílias, desde que alicerçadas a partir de imagens positivas e mutuamente favoráveis.

Por fim, mais problemas foram referenciados: a dificuldade em gerir situações quotidianas dotadas de alguma complexidade e a necessidade de tomar decisões acertadas a cada situação problemática, já que a resolução de cada uma não se compadece de fórmulas pré estabelecidas.

Face a esta confrontação com os obstáculos supracitados, surgiram algumas propostas no sentido de aperfeiçoar o processo de efectivação do projecto: desenvolvimento de acções para melhorar as competências de leitura dos alunos; introdução de novas actividades; alterações na partilha de tarefas entre os docentes e a necessidade de reforço do apoio prestado pelo professor de educação especial.

3.6 – AVALIAÇÃO: ENSAIANDO PROCESSOS DE DESCONSTRUÇÃO

A avaliação do PCE foi outro item que, embora não tenha sido objecto de reflexão aprofundada, constou do diálogo estabelecido com os entrevistados (das escolas I e II), do qual ressaltamos as necessidades de preparação para o ano lectivo seguinte e de reajustamentos referentes à introdução de novas actividades, para além da resolução de problemas detectados ao longo do ano lectivo em vigor.

Para efectivar esta avaliação, a escola I assinalou o recurso à reflexão em reuniões gerais, apontando inclusive alguns instrumentos utilizados na apreciação do PCE (relatórios, grelhas e questionários), tendo apontado a criação de critérios para o efeito, através do quais teria a intenção de aferir a adequação do projecto à realidade da escola mediante um processo de rigor e exaustão no final do ano lectivo (data que reuniu mais consensos).

A maioria dos professores (das escolas I e II) reconheceu a inexistência de instrumentos criados para efeitos de avaliação do PCE, procedimento quase nada referenciado pela escola II.

Leite (2003) é de opinião que os projectos ao passarem à acção requerem uma atenção especial face aos efeitos que vão surgindo, caso contrário não passam de manuscritos bem escritos, mas que em nada modificam a realidade educativa.

No parecer de Tomlinson e Allan (2002), os líderes dos sistemas escolares devem conceber um plano para aferir os aspectos positivos, bem como aqueles que carecem de reformulação, sendo importante definir claramente a filosofia, bem como os objectivos prévios ao planeamento, constituindo uma medida de avaliação do progresso ao longo do

percurso. Trata-se de criar um plano exequível e sistematizado para aprender com as novas experiências, transformando-as em progresso, pois como diz Guerra (2002a: 272), o mais importante não é avaliar bem, mas antes colocar a avaliação ao serviço da educação e das pessoas que dela necessitam.

“Formar profissionais que sintam esta necessidade e saibam cumpri-la, configurar equipas que a tornem desejável e gerar as condições que a tornem possível, são exigências de longo alcance que vão mais além das simples recomendações e das prescrições oportunistas.”

Tomlinson e Allan (2002: 100) colocam algumas questões orientadoras com vista ao esclarecimento de iniciativas direccionadas para a mudança:

Para onde queremos ir?

Quais os passos a seguir para lá chegar?

Quando é que avaliamos cuidadosamente o nosso projecto?

Como conseguir auxílio para realizar as avaliações significativas e úteis do nosso processo de crescimento?

O que é que fazemos com aquilo que aprendemos nas avaliações?

A escola III embora não tenha redigido o PCE consubstanciando-o num documento escrito, revelou possuir um projecto de trabalho coerente e fundamentado envolvendo toda a equipa da comunidade educativa e foi com esse espírito de consciência da realização de um trabalho produtivo que se dispôs a efectuar um balanço do trabalho desenvolvido, com resultados positivos, evidenciando a promoção de ofertas educativas satisfatórias e bem seleccionadas pela escola, o dinamismo e entusiasmo revelado pela equipa docente, a existência de boas relações interpessoais balizadas pela entre-ajuda entre pessoal docente e não docente, para além de terem sido reconhecidas evoluções demonstradas por algumas crianças.

3.7 – UM OLHAR REFLEXIVO: EM DIRECÇÃO AO DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

No âmbito de uma atitude reflexiva sobre o trabalho desenvolvido, a Escola III, apresentou algumas propostas futuras de intervenção que, pela sua importância, justificam ser lembradas: alterações substanciais à organização curricular da escola e melhorias na gestão de recursos humanos.

Com efeito, *“uma escola reflexiva pensa-se no presente para se projectar no futuro e na continuidade, sempre renovada, da sua história”* (Alarcão e Tavares, 2003).

Pelas informações obtidas, concluímos que os docentes desta escola (III) enquadram-se num grupo de docentes considerados por Leite (2003) como aqueles que sentem a necessidade de fazer algo para mudar a escola, mas não sabem como fazê-lo, ou seja, não

sabem como efectivar os seus desejos de mudança. Têm dificuldade em mobilizar conhecimentos adquiridos para a estruturação de procedimentos curriculares adequados face aos diagnósticos efectuados, tanto no que se refere à delineação de estratégias de diferenciação pedagógica, à selecção de instrumentos, bem como à definição de procedimentos para o desenvolvimento do currículo e para a avaliação das aprendizagens.

3.8 – UM DIAGNÓSTICO DAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Os dados obtidos indicam-nos a participação de docentes, especialmente das direcções escolares (directoras e sub-directoras) em acções de formação concernentes à área da reorganização curricular, especificamente em acções de animação pedagógica, complementos de formação, ou outras, proporcionando a aquisição de formação sobre este campo do currículo, na maioria promovidas pela Secretaria Regional de Educação, bem como pelo Sindicato dos Professores da Madeira.

Com efeito, o contexto ambicioso da renovação curricular é favorável ao incentivo da formação informal e formal, quer através de oficinas e ateliers diversificados, quer por intermédio de outras formas novas e criativas operacionalizadas por verdadeiras equipas pedagógicas (Mouraz e Silva, 2001).

Destas experiências formativas emergiram apreciações críticas que fazemos questão de relembrar, pois será a partir delas que o nosso trabalho seguinte será abalizado, mas sobretudo, porque exigem uma análise conscienciosa por forma a que (todos nós) possamos intervir no sentido de melhorar a qualidade das nossas formações e, por conseguinte, do nosso desenvolvimento profissional. É a partir deste que poderemos contribuir para um aperfeiçoamento crescente das ofertas educativas que temos vindo a proporcionar.

Assim, alguns professores consideraram a formação ministrada preponderantemente teórica, técnica, e generalista, em prejuízo da componente prática, impossibilitando aprofundar conhecimentos sobre o PCE. Para agravar este quadro, verificámos a oferta reduzida de formação sobre esta temática, sendo a pouca existente, circunscrita a professores de educação especial ou realizada em horários ou épocas inoportunas.

Apesar do aumento exponencial das ofertas formativas, confirmamos que as expectativas têm sido defraudadas face à constatação de uma certa ineficácia dos resultados esperados da formação, facto que está relacionado com as práticas de formação escolarizadas desenvolvidas com base numa perspectiva instrumental de formação pouco ajustada a adultos integrados em contextos sócio-organizacionais complexos, conforme reforça Canário (1999).

“Afinal o que é preciso é introduzir uma dimensão reflexiva na formação e acabar com a contaminação do academismo que continua isolado” (Pacheco, 2001: 58).

Outras dificuldades de participação em acções formativas relacionadas com esta questão, referem-se à inexistência de solicitações por parte das escolas para frequentar formações, para além de que as tentativas ensaiadas por estas na organização destas acções se revelaram infrutíferas, embora a escola I tenha organizado formações noutras áreas para docentes, pais e técnicos.

A indisponibilidade para frequentar estas acções por parte de alguns professores, decorrente da falta de tempo para reflectir sobre as práticas, constituiu um outro factor sintomático das lacunas sentidas na área da formação contínua.

Não obstante, a importância destas acções de formação não é questionada, mas pelo contrário, é reconhecida devido aos efeitos que elas possam produzir na vida profissional do docente, pois notamos que há consciência das fragilidades profissionais que reclamam uma formação centrada nas práticas do quotidiano escolar e não apenas nesta área, mas também noutras, que afectam a vida da escola e em particular, dos alunos, que são, afinal de contas, os principais protagonistas da acção educativa.

Esta consciencialização dos professores de uma série de constrangimentos que os afectam é um factor positivo que proporciona a problematização de aspectos inerentes à flexibilização curricular, como refere Morgado (2001). De facto, quando se fala de formação em contexto ou de formação centrada na escola, está subjacente uma atitude de indagação e de reflexão sobre os problemas e as situações que caracterizam a comunidade escolar. É um passo significativo na compreensão do porquê dessas ocorrências para prospectar estratégias de intervenção *curricularmente inteligentes*.

Neste sentido, as práticas de formação contínua devem assentar nas efectivas necessidades de cada contexto escolar, privilegiando a utilização de modalidades de formação centradas nas práticas pedagógicas e na escola, com particular ênfase nas áreas curriculares não disciplinares (Leite, 2003), visto que os professores, duma forma geral, são analfabetos relativamente às áreas que compõem o currículo. Pacheco, 2001, atribui esta responsabilidade às limitações da formação inicial, realçando que, quando algumas áreas do currículo não são trabalhadas sistematicamente, é sintoma de que algo está mal...

Somente 2 docentes afirmaram ter aprendido com a construção do PCE, o qual funcionou como um meio de auto-formação, facto que resulta duma cultura escolar que ainda não tomou plena consciência do alcance da autonomia e do subsequente poder de decisão de que é dotada... Embora a nova conjuntura política e legislativa aponte e, mais do que isso,

promova a autonomia do docente, torna-se doloroso mudar o rumo e enveredar em novas direcções. Com efeito, apesar dos professores possuírem legalmente esta liberdade, a verdade é que pertencem a uma comunidade escolar, com a qual se interligam mutuamente e da qual esperam suporte e apoio no desenvolvimento de projectos e outras práticas profissionais (Figueiredo, 2002).

Segundo Figueiredo (2002), alterar práticas é uma questão que diz respeito ao processo de formação do professor, motivo pelo qual depende directamente da capacidade de análise da sua própria prática, exigindo uma mudança de representações, uma dinâmica de trabalho em equipa e uma clarificação da necessidade de alteração dessas práticas, com apoio da escola na introdução de inovações.

Segundo Mouraz e Silva (2001) o projecto de *gestão flexível do currículo* constitui um excelente pretexto para desencadear processos de formação, visto que a experimentação de novas práticas suscita a necessidade de reflectir em conjunto com os colegas que também se encontram a ensaiar novas metodologias. Nomeadamente, a própria introdução das novas áreas curriculares é uma questão muito delicada que incita ao diálogo e troca de ideias com colegas da mesma escola ou de outras comunidades educativas. Será que a vida atarefada dos professores (referenciada por eles) dá oportunidade a que essas interacções aconteçam?

3.9 – EPISÓDIOS E CONTIGÊNCIAS DE UM TRABALHO DE CAMPO: CONTRIBUTOS

Os contactos estabelecidos directa e indirectamente com os docentes do 1º ciclo do ensino básico constituíram uma experiência positiva, na medida em que criámos relações de empatia que beneficiaram o processo de recolha de dados, quer na aquisição dos projectos curriculares de escola, quer na disponibilidade dos professores para participarem nas entrevistas.

É de realçar a abertura e receptividade demonstrada pela maior parte dos docentes intervenientes neste processo, destacando-se as atitudes extremamente colaborativas das directoras das escolas, que duma forma muito simpática, prestaram-se a dar o seu valioso contributo para a consecução deste trabalho.

Todavia, também é verdade que nos deparámos com três situações de pouca abertura para colaborar connosco, fruto de alguma apreensão e insegurança, que rapidamente se atenuaram dando lugar a uma atitude cooperativa, face a uma interacção cimentada no diálogo e no esclarecimento dos objectivos subjacentes à elaboração deste trabalho.

Relativamente às dez escolas seleccionadas para coadjuvar connosco neste processo, somente uma delas havia disponibilizado o PCE à comunidade em geral, via internet, principalmente para permitir aos pais e à população, incluindo parceiros da instituição escolar, o acesso à informação alusiva ao projecto traçado pela escola, para a escola, designadamente para a sua população escolar. Esta atitude de abertura contrastou com outras que manifestaram apreensão em ceder-nos o PCE, entendido como um documento sigiloso, cujo acesso se encontrava circunscrito aos professores da comunidade educativa.

Em duas das escolas entrevistadas (I e III) a nossa presença não se limitou à aquisição dos Projectos Curriculares e à realização das entrevistas, mas proporcionou conversações informais sobre a temática do nosso trabalho e alguns debates inerentes à reorganização curricular do ensino básico, mais propriamente no que ao 1º ciclo diz respeito, para além de ter possibilitado a troca de documentação.

Outro incidente que gostaríamos de mencionar refere-se à solicitação de ajuda proveniente duma escola do 1º CEB do concelho do Funchal que, conhecendo o tema do nosso projecto de trabalho, contactou-nos no sentido de prestarmos algumas orientações na reestruturação que pretendiam fazer ao seu Projecto Curricular de Escola (que já haviam elaborado no ano lectivo transacto).

As alterações e subseqüentes melhorias que desejavam introduzir no documento existente deviam-se à insatisfação generalizada sentida pela equipa docente, pelo facto da temática sugerida não corresponder às reais necessidades educativas da população discente daquela escola. Assim, aqueles professores não aspiravam a uma formação teórica, mas acima de tudo, procuravam ajuda para adquirirem conhecimentos básicos que lhes permitissem saber como estruturar o documento, pois existiam muitas dúvidas acerca dos conteúdos que deveriam ser desenvolvidos naquele documento.

Para concretizar este apoio, deslocámo-nos à escola para reunir com toda a equipa docente durante uma manhã. Num primeiro passo, apresentámos as ideias-chave do Decreto-Lei nº6/2001, assim como os conteúdos elementares que poderão constar de um PCE. Numa fase posterior, escutámos as dúvidas, procurando esclarecê-las, sempre tendo como ponto de partida o Projecto Curricular daquela escola. Por outras palavras, a interacção estabelecida entre nós e os professores desenvolveu-se em torno do documento existente e das questões específicas que requeriam respostas claras e concretas.

No final da manhã, ficámos com a consciência de que os docentes haviam compreendido os objectivos do PCE e de que forma poderiam adequá-lo à realidade local e às características dos alunos. Revelaram-se satisfeitos com o trabalho realizado, tendo afirmado

que haviam percebido com mais clareza aquilo que já deveriam ter compreendido aquando da construção do projecto no ano lectivo transacto, pois o apoio por nós prestado havia sido explícito, transparente e perceptível, por se ter baseado em aspectos precisos e concretos, duma forma geral, por ter sido centrado em questões reais e específicas vivenciadas directamente por aqueles docentes, naquele contexto escolar em particular.

Na opinião de Mouraz e Silva (2001), os professores precisam sentir-se acompanhados neste percurso inovador, talvez desafiador, mas repleto de incertezas, motivo que justifica a acção de pessoas, dirigentes ou não, com capacidade de iniciativa para romper fronteiras e apostar em novas estratégias mais condizentes com os contextos educativos actuais. Nesta fase, os supervisores podem assumir um papel deveras importante no desenvolvimento de competências de investigação, sistematização e de comunicação dos professores, enquanto elementos detentores de conhecimento próprio (Alarcão e Tavares, 2003).

O trabalho de campo foi uma experiência personalizada e muito gratificante, que exigiu um grande dispêndio de tempo, o qual se prolongou por um período ainda maior, por ocasião da análise e explicação de dados, revelando-se uma etapa fundamental deste trabalho, cuja componente prática, assumiu sem dúvida, uma importância considerável que procurámos completar e aperfeiçoar com um enquadramento teórico também relevante que nos permitisse compreender melhor o estudo que nos propusemos desenvolver.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão efectuada no capítulo anterior, inerente às temáticas abordadas no corpo do trabalho, remeteu-nos para uma análise conclusiva, perspectivada sob duas áreas a considerar: por um lado, as mudanças conjecturadas na reorganização curricular do 1º ciclo do ensino básico, com repercussões na acção pedagógica e organizacional; por outro, as estratégias de formação sustentadas a partir das necessidades formativas dos professores envolvidos neste projecto.

Delimitadas as principais temáticas, sintetizamos as conclusões emergentes relativamente a cada uma delas e apresentamos algumas propostas de intervenção em forma de recomendações.

1 – REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO: PERSPECTIVAR UM SENTIDO PARA A MUDANÇA

O movimento a que estamos a assistir não se confina a uma mera reorganização curricular, pois é atravessada por um desejo de renovação profunda da cultura escolar, impulsionadora de acções inovadoras a nível do currículo. De facto, se para alguns os desafios da reorganização curricular, não passam de uma legitimação e ampliação do trabalho, por eles já iniciado (escola I), para outros, trata-se de novas realidades até então desconhecidas e implica uma procura de novos sentidos, que começa gradativamente a ganhar contornos mais definidos (escola II e III).

1.1– GESTÃO CURRICULAR: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS

A autonomia de que as escolas são dotadas, permitindo aos professores efectuar decisões, encontra-se, numa grande maioria das vezes, restrita ao seu espaço institucional, visto que a sua concretização depende da sua auto-suficiência, facto que não compromete as instâncias superiores da administração central. Assim, comprovamos a influência de decisões oriundas das estruturas políticas superiores sobre os contextos escolares, sem que se tenha verificado o processo inverso.

A autonomia aplicada resume-se, essencialmente, a tomadas de decisões referentes à organização de actividades curriculares não disciplinares de frequência obrigatória (Formação Pessoal e Social), assim como à promoção de práticas diferenciadas, normalmente,

estruturadas no plano extracurricular, apesar de constatarmos uma valorização atribuída às áreas nobres, ou seja, às áreas curriculares disciplinares obrigatórias, situação reveladora das dificuldades inerentes a este processo de mudança, algo conturbado, pois na verdade, desaprender formas tradicionais de acção não constitui tarefa fácil!

Revelamos, através deste estudo, que os Projectos Curriculares de Escola, recolhidos e analisados por nós, servem em primeiro lugar para dar cumprimento ao normativo legal que o prescreve e poucos se constituem como verdadeiros projectos de acção e de gestão curricular. Assistimos a uma nova legitimação retórica que favorece a reconversão de conceitos, potencialmente mobilizadores da acção e da reflexão, em práticas curriculares e organizacionais burocratizadas que permanecem iguais. Com efeito, apesar de constatarmos algumas evoluções curriculares, no plano das organizações e formas de estruturação de conteúdos, as escolas tendem efectivamente, a perpetuar antigos modelos valorizados socialmente, persistindo na utilização da mesma linguagem organizacional e pedagógica.

Neste estudo, sobressai a percepção de que, embora o Projecto Curricular de Escola tenha lançado um forte desafio aos actores escolares, a verdade é que, pelo menos, nas escolas investigadas, tal aposta não foi suficiente para produzir construções curriculares distintas e particulares. Neste contexto, as realidades constatadas ficam, na sua maioria, muito aquém das verdadeiras alternativas perspectivadas pela reorganização curricular do ensino básico.

Por outro lado, também assistimos a tentativas forjadas no sentido de efectivar alterações significativas na cultura escolar, fundamentadas em princípios que respeitam as necessidades educativas individuais de cada aluno, sem descurar o desenvolvimento de competências que lhe permitam preparar-se para a vida em sociedade. Não obstante, muitas das alterações efectivadas, não passam de situações alusivas à mudança dos horários escolares, à definição mais precisa dos resultados do ensino ou à concepção de novos métodos. *“Estas, tal como muitas das mudanças habitualmente associadas à “reestruturação” questionam apenas sobre “como” fazemos as coisas e pomos de lado questões mais importantes acerca de “o que é” que fazemos e “porquê”* (Beane, 2002: 29).

Constatamos pois, que as reformulações verificadas no campo educativo ficam a dever-se, mais às imposições normativas e políticas, do que propriamente, a uma necessidade dos docentes e das escolas onde leccionam, situação que tanto mais se agrava, quanto mais se torna evidente a falta de formação específica no campo da flexibilização curricular.

Como tal, sublinhamos a necessidade de reconverter esse funcionamento, no sentido de concretizarmos uma efectiva gestão do trabalho curricular dos professores e da escola, sem descurar a necessária construção de dispositivos de supervisão adequados que a sustentem e o

desenvolvimento de uma liderança entendida como mecanismo global de orientação, concepção, dinamização e regulação de qualquer projecto institucional. Nesta perspectiva, liderança e coordenação assumiram alguma importância, mas ainda não passam de iniciativas pontuais e inseguras.

Com o passar do tempo, será possível confirmar se as transformações efectivadas se traduzirão numa verdadeira mudança das práticas curriculares dos professores ou se não produzirão, à semelhança de outros movimentos de reforma educativa, situações de angústia e frustração para os docentes, eternizando a dicotomia existente entre a práxis e os discursos apregoados...

Atrevemo-nos mesmo a questionar se esta tentativa de implementação da reformulação curricular não terá sido prematura, já que não terá havido tempo suficiente para os professores aperfeiçoarem e consolidarem aspectos decisivos na efectivação desta tão ambicionada mudança, aspecto demonstrado pelos sujeitos desta investigação.

Este quadro complica-se ainda mais, se tivermos em conta a crescente e desmesurada atribuição de funções ao professor, não obstante a educação básica transpor os limites do meio escolar, razão pela qual, seria completamente injusto atribuir à escola a responsabilidade absoluta pela resolução dos problemas sociais, justificando-se o desenvolvimento de parcerias que algumas escolas tendem a efectivar.

Assim, numa visão prospectiva, defendemos a ideia de que a escola deve passar de uma lógica de consumo de recursos para uma lógica de produção e distribuição dos mesmos, sem que tal acarrete uma desresponsabilização do Estado pela garantia de um serviço público de educação de qualidade. Proclamamos uma co-responsabilização de outros elementos da comunidade, reforçando o sentimento de pertença à localidade onde a escola se insere. Nesta perspectiva, muitas são as iniciativas que a escola pode levar a cabo no sentido de gerar receitas e despontar recursos ocultos, garantindo, por exemplo, a criação de sistemas compensatórios, benéficos para os alunos carenciados a nível económico. Assim, os cidadãos seriam chamados a participar na administração de recursos da própria escola através da assunção de certos papéis definidores da política educativa. Não passará este projecto de uma utopia? Questionarão alguns...Ou traduzirá uma verdadeira autonomia da gestão organizacional da escola, tão proclamada e reclamada, mas ao mesmo tempo receada...?

O processo de construção de uma nova cultura escolar depende do que a escola for capaz de fazer com a autonomia de que já é dotada. Os tempos de mudança demandam que as escolas se tornem em contextos de aprendizagem para os alunos e para os professores. E como nos diz Barroso, nesta óptica (1999a:91) “*todos os futuros são possíveis*”, sendo

imprescindível a adopção de uma visão mais ampla para além das frágeis iniciativas do presente.

O grande desafio das políticas educativas que visam o sucesso educativo no contexto de uma sociedade democrática, consiste na valorização da heterogeneidade, abandonando a perspectiva de problema e passando a reconhecê-la como um valor estruturante no sistema educativo. Esta nova atitude requer uma mudança cultural profunda nos alicerces administrativos do nosso sistema educativo e sobretudo, na organização pedagógica das nossas escolas. Trata-se de uma mudança de paradigma escolar traduzida numa inovação curricular e organizativa.

Ressalta igualmente do estudo, as dificuldades inerentes à integração curricular e ao funcionamento do ensino como um todo. Lamentamos o puzzle organizativo que, ainda faz parte estruturante do isolamento e da fragmentação do conhecimento accionado pelas estruturas de escolarização do ensino, promovido nas nossas escolas, tendo ficado patente o desequilíbrio existente entre as diversas áreas curriculares leccionadas por diferentes professores e as dificuldades de coadjuvação na monodocência, ou seja, na articulação com o professor titular de turma. Contudo, temos plena consciência de que a configuração arquitectónica e a organização de espaços das nossas escolas também contribuem para eternizar uma cultura organizativa e curricular sustentada em práticas individualistas, onde a colegialidade ainda é artificial e burocrática, sendo o trabalho dos professores e o próprio espaço escolar departamentalizado em função de um ensino simultâneo.

Sem defender a extinção das disciplinas, apelamos a um esforço colectivo com o intuito de esbater fronteiras disciplinares e poderes instituídos que inviabilizam a globalização e a integração do conhecimento, o qual não se compadece de acções fortuitas que tendem a estabelecer, tão somente, certos elos de ligação entre os conteúdos leccionados nas diversas áreas do currículo. A este respeito, verificamos que as escolas e os docentes, em geral, não possuem uma cultura de planificação colaborativa sistematizada, situação sobre a qual, urge reflectir, por forma a consubstanciar uma monodocência coadjuvada. Esta conjuntura é tanto mais inevitável se tivermos em conta que a maioria das escolas da RAM funcionam a tempo inteiro promovendo uma série de actividades denominadas de enriquecimento curricular, para além daquelas contempladas a nível nacional por ocasião da implementação da nova organização curricular.

Um outro ponto importante a reter prende-se com referências privilegiadas, tomando como exemplo, as idades dos alunos, a partir das quais se condicionam as dinâmicas de intervenção educativa das escolas. Com efeito, a prática institucional actual, que tende a

agrupar os alunos em turmas, acarreta desvantagens, pois não respeita a heterogeneidade e a subsequente diversidade subjacente aos processos evolutivos dos nossos alunos, na medida em que todos dedicam o mesmo tempo a cada área, trabalhando os mesmos conteúdos ao mesmo ritmo... “*Utilizar o critério único da idade para agrupar e para avaliar e promover é quase tão arbitrário como utilizar o critério da estatura*” (Guerra, 2002a: 262).

Emerge, também, do presente estudo, a reafirmação de que não basta publicar um decreto regulador da reorganização curricular para garantir a participação de todos os docentes em projectos de gestão curricular e a consecução de um currículo aberto e flexível, se tomarmos como exemplo o que sucedeu com outras publicações decretadas.

Infelizmente, a igualdade de oportunidades ainda não é uma realidade generalizada, havendo muito por fazer... se quisermos ultrapassar os medos e os mitos que impedem sistematicamente a implementação de novas formas de trabalho!

A propósito destas novas formas que se pretende dinamizar, registamos algumas questões, resultado de uma reflexão desencadeada ao longo do presente trabalho, se efectivamente, pretendemos uma educação pautada pela qualidade e pela excelência:

- Estarão criadas em todas as escolas as condições mínimas necessárias a uma efectiva gestão flexível do currículo?
- Que medidas foram tomadas no sentido de evitar fragilidades ou constrangimentos na implementação de projectos inovadores no que à flexibilização e diferenciação curricular diz respeito?
- Como é possível exigir o cumprimento do Decreto-Lei nº 6/2001 se alguns professores ainda não interiorizaram os seus princípios e outros ainda não o conhecem o suficiente para implementá-lo?

Na certeza de que muito pode ser feito através da formação de professores, apresentamos algumas considerações no ponto seguinte, no qual delineámos algumas propostas específicas, que em nosso entender poderão contribuir para uma significativa melhoria das práticas e das aprendizagens dos alunos, dos professores e de todos quantos, de alguma forma navegam nesta viagem, cujo rumo ainda é muito incerto e repleto de armadilhas...

2 – PARA UMA ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO SUSTENTADA

O presente estudo sugere a necessidade de fixação de alguns princípios e conceitos edificadores do desenvolvimento curricular, sobre os quais se estabeleça uma plataforma de

conformidade e de coerência que permita orientar, de forma clara e concertada, o trabalho dos professores e dos formadores de professores.

No âmbito da formação contínua, cabem especiais responsabilidades ao Ministério da Educação, às instituições de ensino superior e aos centros de formação contínua de docentes, na concretização de algumas prioridades que viabilizem a sustentação dos princípios preconizados pela reorganização curricular do ensino básico, pois este estudo comprovou a existência de uma cultura profissional fragilizada e carenciada de formação neste campo do desenvolvimento curricular.

2.1 – IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES DO 1º CEB: QUE CONTRIBUTOS PARA A CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE PROJECTOS NA ESCOLA?

O processo de mudança não escapa a constrangimentos, a não ser que durante os processos de ruptura, decorrentes da implementação de inovações surjam apoios de natureza teórica, metodológica e sócio-afectiva, indispensáveis para evitar conflitos e desmotivações face aos desafios colocados. Por conseguinte, a gestão da mudança requer uma aprendizagem, necessidade que ficou bem patente nos dados obtidos ao longo do presente trabalho.

A mudança pressupõe a ligação de duas atitudes: uma prática espontânea e o rigor científico, confirmando-se neste trabalho a dificuldade de equilíbrio entre estes dois factores, os quais mereceram destaques diferentes nos diversos contextos em estudo. Todavia, é consensual a opinião dos entrevistados sobre a importância de realizar acções formativas concretas e directamente ligadas à prática e aos contextos em que esta se desenvolve. Se por um lado, é importante dinamizar acções de formação diferenciadas ajustadas aos níveis de receptividade (informação, compreensão, competências, empenho), motivações e estilos preferenciais de aprendizagem dos docentes, por outro, importa orientar a formação dos professores ao serviço dos projectos curriculares de cada escola, mais do que desenvolver acções de formação direccionadas para a supressão dos déficits individuais de cada docente.

Esta investigação ressaltou vários domínios, relativamente aos quais, os professores deveriam ser incentivados a complementar e aprofundar as suas competências profissionais: a concepção, operacionalização e avaliação de projectos curriculares de escola e de turma; as práticas de diferenciação do ensino; a utilização pedagógica das TIC; a efectivação de práticas interdisciplinares; a construção e avaliação de projectos ligados às novas áreas curriculares; a avaliação contínua das aprendizagens dos alunos entre outros.

Em consequência deste diagnóstico, enfatizamos uma dinâmica de formação acompanhada e contextualizada, associada a uma metodologia de reflexão conjunta de professores e formadores sobre problemas específicos detectados na prática pedagógica do dia a dia, no sentido de propiciar o enriquecimento dos seus conhecimentos e metodologias de trabalho, para além de procurar minimizar as inseguranças e receios decorrentes de situações inovadoras. Neste contexto, advogamos uma formação que transcenda os sistemas formais de formação que ficam muito aquém das reais necessidades formativas dos professores.

À medida que os docentes adquirem maiores competências na gestão da diversidade, atingindo níveis mais avançados de proficiência, a formação contínua deverá incidir sobre questões progressivamente mais complexas, sendo importante utilizar algumas estratégias pertinentes, tais como: oficinas de trabalho orientadas; leituras adicionais sobre temáticas relevantes; visitas a turmas; consultas a especialistas em diversas áreas, entre outras...

Todavia, a formação extrínseca não atinge a mudança de práticas se não se verificar a apropriação da reconceptualização curricular pelos próprios professores, pois mais do que adquirir conhecimentos importa teorizar as problemáticas e produzir conhecimento transformado num saber em uso, concretizado em competências de acção e de reflexão. Por esta razão, defendemos uma formação que pretenda alterar o modo de funcionar dos agentes educativos e a sua relação com as funções que desempenha em contexto organizacional, tendo em conta que os percursos formativos dependem directamente dos processos de gestão curricular desenvolvidos em cada contexto escolar.

A presente investigação revelou que a utilização regular de instrumentos de avaliação dos projectos curriculares são relegados para segundo plano, situação que deve ser invertida na medida em que, a partir da sua aplicação, torna-se possível construir respostas que visam ultrapassar constrangimentos e corrigir determinadas trajectórias, reforçando desta forma, a confiança dos professores face a novas situações.

O repto lançado aos responsáveis pela formação de professores é, então, proporcionar as condições indispensáveis à comunicação entre docentes e outros agentes educativos, por forma a granjear apoios aos projectos pedagógicos delineados pelas escolas.

A investigação-acção apresenta-se como uma metodologia privilegiada de formação para apoiar os docentes neste processo de transformação das suas práticas, a partir das suas experiências profissionais, assim como dos seus saberes experienciais ainda pouco reflectidos. É nesta perspectiva que incentivamos a auto-avaliação no âmbito de uma nova cultura profissional, como um caminho importante na melhoria da actuação profissional que se pretende que seja colaborativa.

Propomos então uma cultura de comunidades reflexivas capazes de proporcionar autonomia aos membros, relativamente à escolha dos assuntos a investigar e uma colaboração sistemática, para além de estruturas de apoio.

2.2 – PRIMEIROS ENSAIOS NO DESENHO DE PROPOSTAS DE SUPERVISÃO PELA INVESTIGAÇÃO – ACÇÃO

A dignificação profissional encontra-se estreitamente dependente da capacidade do professor para cientificar a sua prática e como tal, pressupõe que este desenvolva um trabalho de investigação em educação, ou seja de investigação-acção, condição indispensável para efectuar um controlo da sua actuação. Trata-se de ser um prático reflexivo (Schön, 1987; Zeichner, 1993).

Fazer investigação-acção na supervisão implica inovar, visto que a mola impulsionadora da própria supervisão incide na construção de práticas e saberes ajustadas à criação de respostas que visam transformar e produzir alternativas às práticas correntes.

Os cenários a seguir apresentados constituem propostas de supervisão pedagógica, sendo o principal objectivo, numa primeira fase, a rentabilização dos aspectos informais, passando pela auto-formação, pela formação em equipa, até chegar a um processo mais complexo e formal que compreende a formação inter-escolas, encontros, seminários ou até cursos.

É claro que projectos desta natureza só podem resultar se determinados aspectos de ordem organizacional forem tidos em linha de conta, de forma a constituírem desafios a vencer, em vez de funcionarem como barreiras intransponíveis. Referimo-nos a aspectos tão relevantes, mas nem sempre presentes, como foi possível constatar nesta pesquisa, tais como: tempos destinados a reuniões, continuidade pedagógica e estabilidade do corpo docente, disponibilização e rentabilização de recursos e apoio incondicional dos órgãos directivos das escolas.

A mudança reveste-se de aspectos complexos compostos por problemas e dilemas, de avanços e recuos, de crises e de mudanças. Requer tempo, apoio e supervisão para permitir ultrapassar as dificuldades e conflitos, pelo que não deve ser forçada, mas sim induzida para que o caminho a ser percorrido seja mais construtivo. Desta forma, consideramos que os conflitos decorrentes deverão ser considerados como algo inelutável, a ser ultrapassado pelo diálogo e negociação.

O conhecimento e a experiência que este trabalho nos propiciou incitou-nos a delinear algumas propostas para serem analisadas no âmbito dos contextos escolares, mas principalmente, dos ambientes educativos, em consequência dos novos pressupostos curriculares e do quadro autonómico em que se movimentam e permitem sonhar para além do desejável e do possível...

Assim, tendo em conta os princípios e propósitos enunciados, inventariamos possíveis cenários promitentes:

- Criação de equipas de desenvolvimento curricular, cuja intervenção assente numa perspectiva de investigação-acção colaborativa, a ser levada a cabo nas próprias escolas, dinamizando e incentivando a realização de projectos curriculares adequados à realidade dos contextos escolares.
- Incentivo e dinamização de trocas de experiências sobre as práticas educativas, através de encontros, debates, exposições, encontros inter-escolas, edição de um boletim informativo para divulgação de projectos, etc., no sentido de construir uma comunidade educativa alargada. Numa fase inicial, entre os colegas da própria escola e, numa fase posterior, entre professores de várias escolas, com o propósito de desenvolver atitudes de investigação, reflexão crítica, consciência e autonomia profissional.
- Encorajamento às escolas envolvidas em práticas curriculares inovadoras com sucesso, para divulgarem o seu trabalho, constituindo pólos de atracção para outras escolas que apresentem os mesmos problemas...embora com plena consciência de que não é possível efectuar uma passagem linear duma escola para outra, pois este processo de aprendizagem requer uma reconstrução, uma apropriação, já que ninguém substitui os caminhos alheios, mas podemos sempre aprender com a experiência dos outros. Hoje, mais do que nunca sente-se a necessidade de trocar experiências e ousar a aprendizagem com os outros e com as suas diferenças. É provável que cada um transporte as suas hesitações e desânimos, mas também será verdade que todos estarão juntos para os resolver.
- Promoção da auto-avaliação sobre o nível de qualidade oferecida pelas escolas, criando metodologias e instrumentos adequados para esse efeito.
- Fundação de um Centro de Investigação, com o objectivo de produzir e divulgar conhecimentos e materiais que possam ser utilizados pelos professores. A avaliação e a investigação consistem em duas acções fundamentais num processo de mudança desta natureza. Seria de todo o interesse a existência de um grupo de investigação externa, cuja função consistisse na recolha e tratamento de dados, numa postura de relativa distância do trabalho de terreno, visando a necessária objectividade e um feed-back sistemático sobre

o desenvolvimento do projecto. Por outro lado, as equipas docentes envolvidas, ou seja, os participantes directamente implicados nas várias tarefas, desde o levantamento de problemas e representações sobre as temáticas em questão, passando pelo trabalho de planificação e pelas práticas curriculares, bem como pela reflexão escrita dessas vivências, poderiam realizar um tipo de investigação conducente à sua autonomia e realização profissional, enquanto construtores críticos e decisores do currículo.

Nesta perspectiva, as estratégias investigativas funcionariam em simultâneo com as estratégias formativas, com o recurso à reflexão e teorização da prática.

- Criação de dispositivos facilitadores, como por exemplo: uma equipa de coordenação central e outros professores com funções de acompanhamento, apoio e incentivo das equipas escolares na elaboração, implementação e avaliação dos projectos curriculares, estabelecendo a ligação entre a equipa central e a coordenação da escola.
- Implementação de um programa de formação sistemática, com o principal objectivo de formar docentes em várias áreas temáticas essenciais: teoria de projecto curricular, metodologias de investigação, técnicas de investigação-acção, diferenciação pedagógica, flexibilização curricular, integração curricular etc.
- Adequação deste projecto à dimensão de um território educativo com o objectivo de combater o isolamento entre escolas, ampliar e diversificar as ofertas educativas, dinamizar actividades de promoção sócio-cultural, rentabilizar os recursos através de uma gestão integrada e promover a formação permanente.
- Análise do currículo através duma perspectiva crítica e construtiva, propondo a especificação de cada situação sujeita a investigação, na medida em que é indispensável a desmontagem de práticas e conteúdos curriculares, através da qual seja possível cruzar dados significativos no processo de aprendizagem: a compreensão de fenómenos cognitivos, a pertença social, o percurso individual, a forma como a escola e os professores apresentam as ofertas educativas. O que importa é cruzar estas valências na análise do processo de ensino-aprendizagem, tarefa complexa de natureza curricular, que exige o distanciamento suficiente para produzir um trabalho sério de investigação que permita a identificação e a transformação consistente do paradigma de escola.
- Colaboração directa de especialistas em desenvolvimento curricular nas escolas e nas turmas e implementação de algumas formas de cooperação mais aprofundadas em determinadas turmas e anos de escolaridade.
- Definição de tempos estruturados para planificar e resolver problemas em conjunto, tornando possível um entendimento partilhado da gestão curricular, da clarificação dos

objectivos pedagógicos e da clarificação dos papéis assumidos pelos principais protagonistas do processo educativo: pais, professores e alunos.

- Partilha de responsabilidades relativamente a todos os alunos, independentemente da área de especialização de um determinado profissional, que poderá estender o seu campo de acção, para além do grupo a que se destina, a uma faixa mais ampla de alunos, que poderão beneficiar igualmente dos seus conhecimentos especializados.
- Incentivo às equipas cooperantes para servirem de exemplo para outras, fazendo uso de estratégias de apoio a essa formação: gravações em vídeo das planificações e aulas, formação contínua orientada para o trabalho cooperativo, partilha formal de documentos e recursos pedagógicos e observações de experiências de trabalho cooperante.
- Reconhecimento público ou em privado, dos esforços encetados por equipas cooperantes e dos sucessos por elas alcançados.
- Apoio às autarquias no sentido de permitir um maior investimento nas escolas do 1º ciclo e um acompanhamento do movimento de gestão autónoma das escolas.

2.3 – À CONQUISTA DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Os desafios impostos pela nova reorganização curricular não constituem tarefas fáceis, pois ser autónomo implica responsabilidades acrescidas e um trabalho mais complexo. Por este motivo, os professores, enquanto profissionais de educação, devem reflectir e decidir entre a condição de meros executores das determinações provindas do exterior e outra de carácter distinto, a de alguém com capacidade de decisão e de construção, responsável pelo currículo, pois em educação, qualquer inovação só terá sucesso se os professores assumirem essa mudança. Esta assunção, só é possível através da apropriação por parte dos professores do sentido das medidas declaradas pela administração central, reconhecendo-lhe os benefícios no processo de ensino-aprendizagem.

Os novos desafios não se coadunam com o mero domínio de técnicas e estratégias a serem aplicadas universalmente, ao exigirem uma procura incessante de novos caminhos que concorrem para a edificação da profissionalidade docente.

O que se espera é que os professores sejam capazes de focalizar a sua acção e saberes para efectuar intervenções adequadas em escolas frequentadas por públicos tão heterogéneos e com problemáticas diversas de natureza social, cultural e educativa. A tomada de consciência crítica relativamente à complexidade do acto educativo e às suas missões (im)possíveis, constitui o primeiro passo na conquista da profissionalidade, daquilo que o fará passar de

agente a intérprete e autor da acção educativa, com base numa atitude de responsabilidade subjacente ao exercício de autonomia. A concretização deste objectivo exige uma aposta na formação dos professores, com destaque para as áreas de desenvolvimento profissional e investigação em educação.

O professor é, sem dúvida, o principal protagonista do seu desenvolvimento profissional, motivo que justifica a sua activa participação na condução e definição das políticas e uma interacção construtiva com as instituições formadoras, no sentido de estabelecer uma conciliação entre os ideais proclamados e o pragmatismo necessário, num processo dialéctico entre a acção e a reflexão, por outras palavras, entre a prática e a teoria.

Os professores não podem fechar-se nas escolas, alheios ao que se passa no exterior, pois não tarda a que os problemas vividos lá fora surjam, condicionando a vida escolar. A melhor atitude será antecipar a explosão intempestiva desses conflitos, com o intuito de prevenir o seu agravamento e proporcionar a construção de uma política de acção prospectiva e democrática que possibilite a efectiva implementação de medidas em conformidade com as realidades vividas.

Em síntese, conclui-se que a construção da identidade profissional, não sendo um processo estático, está em constante mudança, pelo que a inovação constitui uma componente essencial da actividade docente. Efectivamente, as novas situações educativas reclamam determinadas competências profissionais, cognitivas e criativas, já que pressupõem a flexibilidade de respostas e a sua adequação às transformações, às diversidades e particularidades das realidades educativas. Nesta ordem de ideias, o professor tem toda a legitimidade para intervir, assumindo-se, como não poderia deixar de ser, como autor de mudança, cujo principal papel subsiste na reinterpretação crítica do currículo, visando a sua adequação à pluralidade de situações pedagógicas com as quais tem de lidar no seu dia-a-dia.

Se os professores compreenderem a natureza da sua intervenção docente com uma atitude profunda e complexa, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento de um projecto curricular de qualidade e excelência.

CONCLUINDO

Este trabalho foi desenvolvido a partir de um projecto individual e profissional que nos facultou o acesso a níveis superiores de realização profissional, partindo da crença de que a investigação é promotora da reconstrução de processos de pensamento e de acção. Permitiu-nos ampliar as nossas reflexões, evitando cair na “normapatia”, aquilo a que Leite (2000c:51) chamou de “*doença do normal que nos leva a aceitar acriticamente tudo o que está instituído.*”

A complexidade das questões que discorreram em torno do campo do currículo, suscitaram um acréscimo de dúvidas, incitando-nos a um reequacionamento constante sobre o modo como devemos interpretar os fenómenos curriculares numa tensão desencadeada por uma busca incessante de equilíbrio entre o que queremos expresso nas orientações formais e o que queremos que venha a ser, tendo em conta o que está a ser feito e o que pode ser encetado com vista à obtenção dos objectivos traçados.

O fim último desta investigação consistiu, não em produzir teorias, mas sim em colaborar na resolução de problemas práticos, visando fornecer alguns contributos para a melhoria das práticas educativas enquanto testemunho de uma experiência formativa. Esperemos que constitua um desafio para todos aqueles que procuram a mudança educativa ou já se encontram comprometidos com ela...

A reflexão sobre estas questões alimentou o ideal de *escola democrática e inclusiva*, apesar da actual crise social que esta tem vindo a sofrer e reforçou a convicção de que somos capazes de construir um ensino com sentido para crianças diferentes numa escola para todos, conciliando excelência e equidade.

O que realmente importa é recusar visões parcelares e encontrar um equilíbrio entre estabilidade e inovação, entre conservação e transformação...

BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, P.; FIGUEIREDO, C. C.; SIMÃO, A. M. V. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: DEB-ME.
- ABRANTES, P. (2001a). Introdução. In DEB. (2001). *Gestão Curricular no 1º Ciclo. Monodocência - Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. Lisboa: DEB-ME, p. 9-13.
- ABRANTES, P. (2001b). Encerramento. In DEB. (2001). *Gestão Curricular no 1º Ciclo. Monodocência - Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. Lisboa: DEB-ME, p. 93-102.
- AFONSO, A. (1999). Entrevista a “A Página”. *Jornal A Página da Educação*. Março. Porto: Profedições.
- ALARCÃO, I; TAVARES, J. (2003). *Supervisão da prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ALARCÃO, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que novas funções supervisivas? In Formosinho, J. (org.). *Supervisão na Formação de professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, p. 217-236.
- ALARCÃO, I. (2001a). Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In Rangel, M. (org.). *Supervisão Pedagógica. Princípios e Práticas*. Campinas, SP: Papirus, p. 11-52.
- ALARCÃO, I (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender. Revista da ESE de Portalegre*. Nº 21. Novembro, p.46-50.
- ALONSO, M. L .G. (1999). Projecto “Procur”: Um Percurso de Inovação Curricular. In DEB-ME (1999) *Fórum. Escola, Diversidade, Currículo*. Lisboa: DEB-ME, p.141-159.
- ALTET, M. (2001). As Competências do Professor Profissional: Entre conhecimentos, esquemas de acção e adaptação, saber analisar. In Paquay, L.; Perrenoud, P.; Altet M.; Charlier, E. (org.). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: ARTMED, p.30-35.
- ALVES, J. (2000). *O primeiro de todos os ofícios*. Porto: Edições ASA.
- AMARAL, M. J., MOREIRA, M. A. ; RIBEIRO, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo: Estratégias de Supervisão. In Alarcão, I. (org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, p.75-79.
- AMBRÓSIO, M. (1999). Educação para o desenvolvimento: os currículos da educação básica. In DEB-ME *Fórum “Escola, Diversidade e Currículo”*. Lisboa: DEB-ME, p.33-43.
- APPLE, M. (1999a). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.
- APPLE, M. (1999b). Se avaliar o professor é a pergunta, qual é a resposta? In Veiga, I.; Cunha, M. (orgs). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus Editores, p. 67-69.
- APPLE, M. (1998). Education and new hegemonic bloc: doing policy the “right way”, *International Studies In Sociology of education*. Vol.8. Nº2, p.181 – 200.
- APPLE, M.; BEANE, J. (1997) “La defensa de las escuelas democráticas” in Apple, M.; Beane, J.(Orgs.). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata, p.13-47.
- ARROJA, P. (1998). Ensino básico e financiamento: a solução dos cupões de educação. *Colóquio, Educação e Sociedade*. Nº 4. p.96-107.
- BARDIN, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.

- BARROSO, J. (org.) (1999). *A Escola entre o Global e o Local – Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa.
- BARROSO, J. (1999). Da Cultura da Homogeneidade à Cultura da Diversidade: Construção da Autonomia e Gestão do Currículo. In DEB- ME. (1999). *Fórum. "Escola, Diversidade, Currículo."* Lisboa: DEB-ME, p. 79-82.
- BARROSO, J. (1998). O Projecto Educativo de Escola enquanto eixo estratégico de desenvolvimento. In *Pensar a escola, construir projectos*. Porto: Fórum de projectos Educativos do Vale de Campanhã., p. 27-36.
- BARROSO, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: ME.
- BARROSO, J. (1996). *Princípios e propostas para um programa de reforço da autonomia das escolas*. Lisboa: ME.
- BARROSO, J. (1992). Fazer da escola um projecto. In Canário, R. (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, p.17-56.
- BEANE, J. A. (2002). *Integração Curricular: A Concepção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Plátano Editora S. A.
- BEANE, J. A. (2000a). Integração curricular, a essência de uma escola democrática. In *Actas do IV Colóquio sobre questões curriculares*. Braga: Universidade do Minho.
- BEANE, J. A.; APPLE, M. (2000b). *Escolas democráticas*. Porto : Porto Editora.
- BELTRÁN, J. (1993). *Procesos, estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis. S.A.
- BENAVENTE, A. (2000). “Novos currículos para um ensino de qualidade”. In *Diário de Notícias*. 27 de Novembro, p.5.
- BENAVENTE, A. (1999a). Sessão de Abertura. In Conselho Nacional de Reabilitação. *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que temos*. Lisboa: Conselho Nacional de Reabilitação, p.17-25.
- BENAVENTE, A. (1999b). Intervenção da Secretária de Estado da Educação e Inovação. In DEB-ME. *Fórum “Escola, Diversidade e Currículo”*. Lisboa: DEB-ME, p.21-31.
- BENAVENTE, A. (1992). A reforma educativa e a formação de professores. In Nóvoa, A.; Pop-Kewitz, T. (org.). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa, p.47-55.
- BOOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOUTINET, P. J. (1999). *Psychologie des conduites à projet*. Paris: PUF.
- BOUTINET, P. J. (1996). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BRUNER, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CALDWELL, B. (2000) A “Public Good” test to guide the transformation of public education. *The Journal of Educational Change*. Vol. I. Nº4, p. 303 – 306.
- CANÁRIO, R.; ALVES, N.; ROLO, C. (2001). *Escola e Exclusão Social*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (1996). A Escola, o local e a construção de redes de inovação. In Campos, B. (org.) (1997). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: IIE, p.75.
- CANÁRIO, R. (1993). “O professor e a produção de inovações.” In *Colóquio, Educação e Sociedade*. Nº4, p.3.

- CANÁRIO, M. B. (1992). Escolas profissionais: autonomia e Projecto Educativo. In Canário, R. (org.). *Inovação e Projecto Educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- CARR, W. ; KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-acción en la Formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASANOVA, M. A. (1999). Atenção à Diversidade a partir da Flexibilidade do Currículo. In DEB-ME. (1999). *Fórum. "Escola, Diversidade, Currículo*. Lisboa: DEB-ME, p.121-130.
- COLIN, A. (1978). *O inquérito: teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.
- COLL, C.; Martin, E.; Mauri, I.; Miras, M. ; Onrubia, J. ; Solé, I. ; Zabalza, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições ASA.
- CONTRERAS, J. (1999). Autonomia por decreto? Paradojas en la redefinición del trabajo del profesorado. *Educational Policy Analysis Archives*. Nº7, p.17-25.
- CORTESÃO, L.; LEITE, C.; PACHECO, J. A. (2001). *Projecto: uma inovação interessante?* Lisboa: DES (no prelo).
- COSME, A.; TRINDADE, R. (2002). *Manual de Sobrevivência para professores*. Porto: Edições ASA.
- COSME, A.; TRINDADE, R. (2001). *Área de Projecto. Percursos com sentidos*. Porto: Edições ASA.
- DEB. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais*. Lisboa: DEB-ME.
- DEB - ME. (1999). *Fórum Escola, Diversidade, Currículo*. Lisboa: DEB-ME
- DEB. (1998). *Gestão flexível do currículo do currículo*. Lisboa: DEB-ME.
- DEWEY, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris : A. Colin.
- DEWEY, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- DEWEY, J. (1964). *My pedagogic creed. On Education-selected writings*. Chicago: University of Chicago Press.
- DEWEY, J. (1956). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- DIAS, J. (1995). Intervenção no encontro de reflexão sobre a “A avaliação dos Alunos da Educação Básica e do Ensino Secundário.” In *Actas do Conselho Nacional de Educação*. Lisboa: ME, p.100-109.
- DIAS, P. (2000). Hipertexto, hipermédia, e media do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web. *Revista Portuguesa de Educação*. Nº13 (1), p.141-167.
- DOLL, W. (2002). *Currículo: uma perspectiva pós – moderna*. Porto Alegre: Artmed.
- DOLL, W. (1993). *A pós – modern perspective on curriculum*. NY: Teachers College Press.
- DOYLE, W. (1977). *The uses of non verbal behaviours: toward and ecological model of classrooms*. Palmer Quartely: Merrill.
- ELLIOT, J. (2000). Towards a synoptic vision of educacional change in advanced industrial societies. In Altrichter, H.; Elliot, J. (Eds.). *Images of educational change*. Buckingham: Open University Press, p.175-220.
- ERICKSON, F. (1986). Qualitative Methods Research on Teaching. In Wittroch, M. *La Investigation de la Enzenança*, p.119-161.
- ESTEVES, M. (2002). Projectos curriculares de escola e de turma: incidências sobre a identidade profissional dos professores enquanto agentes de desenvolvimento curricular. *V Colóquio “Questões curriculares*. Doc. Policopiado, p. 1-9.

- ESTRELA, A.; MARMOZ, L.; PIRES, J.; PEREIRA, O. (1998). *A investigação e Reforma Educativa*. Lisboa: IIE
- ESTRELA, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- FERNANDES, R.(2000). *O pensamento pedagógico em Portugal*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa. Biblioteca Breve.
- FERNANDES, M. (2000). O currículo na pós-modernidade: dimensões a reconceptualizar. *Revista de Educação*. Vol. IX. Nº1, p.27-37.
- FERNANDES, P.; DIAS, M. L.; NEVES, O.; ALMEIDA, M. L. (2001). *Uma Formação em Círculo: Um Sentido no Presente... Um Sentido no Futuro*. Lisboa: IIE: ME.
- FERNANDES, D. (1993). Avaliação na Escola Básica Obrigatória: Fundamentos para uma Mudança de Práticas. *Inovação*. Nº 3-4, p.9-19.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- FREITAS, C. V.; LEITE, C.; MORGADO, J. C.; VALENTE, M. O. (2001). *A Reorganização Curricular do Ensino Básico. Fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: Edições ASA.
- FULLAN, M. (2000). The return of large – scale reform. *The journal of Educational Change*. Vol. 1. Nº 1, p.5-28.
- FULLAN, M. (1993). *Change Forces*. London: Falmer Press.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (2000). *A escola como organização aprendente*. S.Paulo: Artmed.
- GAMBÔA, R. (1999). A Educação e a Escola na paisagem pós-moderna de crise. *Inovação*. nº 12, p.149-161.
- GARCIA, M. (1999). *Formação de Professores. Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligências múltiplas*. Barcelona: Paidós.
- GAUTHIER, B. (1992). *Research Sociale de la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de L 'université du Québec.
- GIMENO, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1998). *Poderes inestables en la educación*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1997). Políticas y prácticas curriculares: determinación o búsqueda de nuevos esquemas? In Pacheco et al. (orgs). *Reforma curricular: da intenção à realidade*. Braga: Universidade do Minho, p.23-50.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- GOMES, A. (2000). *Do som do silêncio*. Lisboa: Didáctica Editora.
- GOMES, A. (1999). *Da escola e do mito de Fénix. Em busca do(s) sentidos perdido(s)*. Lisboa: Didáctica Editora.
- GOMÉZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- GOODSON, I. (2001). *O Currículo em Mudança. Estudos na Construção Social do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- GOODSON, I. (2001a). Social Histories of Educational Change. *The Journal of Educational Research*. Vol.2. Nº 1, p.45-63.

- GOODSON, I. (1988). *The Making of a Currículum*. London: Falmer Press.
- GRÁCIO, S. (1997). *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: Educa.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. (1981). *Effective Evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GUERRA, M. A. S. (2002a). *Entre Bastidores. O Lado Oculto da Organização Escolar. Coleção: Perspectivas Actuais/ Educação*. Porto: Edições Asa.
- GUERRA, M. A. S. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA, Criap.
- GUERRA, S. (2002b). “Uma seta no alvo – a avaliação como aprendizagem”. *Andalucia Educativa*, nº 34, Dezembro. In *Correio da Educação*. Nº 41. Junho de 2003. Suplemento.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós – moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- HERNÁNDEZ; VENTURA (1998). *A organização do currículo por projectos de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- HOPKINS, D. (2000). Powerful learning, powerful teaching, powerful schools. *The Journal of Educational Change*. Vol.1.Nº2, p.135-154.
- HUBERMAN, M.; MILES, M. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- KAUFMAN, J. (1996). *L’Entretien Compréhensif*. Nathan : Paris.
- LANDSHEERE, V. (1994). *Educação e formação: ciência e prática*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, C.; GOMES, L.; FERNANDES, P. (2002). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, C.; FERNANDES, P. (2002a). Potencialidades e limites da gestão curricular local para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. IN DEB-ME. *Gestão Flexível do Currículo. Reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: DEB-ME, p.41-62.
- LEITE, C. (2001). Monodocência - Coadjuvação. In DEB-ME. (2001). *Gestão Curricular no 1º Ciclo. Monodocência- Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. Lisboa: DEB-ME, p.45-51.
- LEITE, C. (2001a). O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural In Canen, A.; Moreira, A. F. B. (Org.). *Ênfase e omissões no currículo*. S. Paulo: Editora Papirus, p.45-64.
- LEITE, C. (2000a). “A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva”. *Território Educativo*. Nº7. Maio. DREN, p.20-26.
- LEITE, C. (2000b). A figura do amigo crítico no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. *Actas do 5º Congresso da SPCE*.(no prelo), p.12
- LEITE, C. (2000c). *Projecto educativo de escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma: o que têm de comum. O que os distingue?* Fátima. Texto policopiado.
- LEITE, C. et al. (1995). *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições ASA.
- LE MOS, J.; CONCEIÇÃO, J. M. (2001). *Currículo e Autonomia. Legislação Anotada*. Porto: Porto Editora.
- LUKE, M.; ANDRÉ, M. (1988). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. S. Paulo: EPU.
- MACEDO, B. (1995). *A construção do Projecto Educativo de escola*. Lisboa: IIE.

- MARCELO, G. (1996). *Inovacion Educativa, Asesoramiento y Desarrollo Profesional*. Madrid: CIDE.
- MARQUES, R. (1999). Currículo Nacional, Educação Intercultural e Autonomia Curricular. In Marques, R.; Roldão, M. (org.). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão participada*. Porto: Porto Editora, p. 65-80.
- MATOS, J. F. (1994). Estudos de Caso em Educação Matemática – Problemas Actuais In *Quadrante*. Vol.3. Nº1, p.19-53.
- MENDONÇA, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projectos*. Porto: Edições ASA.
- MENDÉZ, A. (2003). Avaliar para conhecer, examinar para excluir. In *Correio da Educação*. Nº 41. Junho. Suplemento.
- MERRIAM, S. (1988). *Case Study Research: A Qualitative Approach*. S. London: Jossey-Bass Publishers.
- MONEREO, C. et al. (1995). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Grão Editorial.
- MOREIRA, A. F. B. (org.). (2000a). *Currículo: Questões Actuais.: Formação e Trabalho Pedagógico*. Campinas: Papirus Editora.
- MORGADO, J. (2001a). Que papel para o professor num mundo de mudança? In *Actas da 3ª Edição dos Encontros de Basto*. Centro de formação de Basto, p.40-45.
- MORGADO, J. (2000). Indicadores de uma política curricular integrada. In Pacheco, J. (Org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora, p.147-150.
- MORGADO, J. (2000a). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- MORGADO, J.; PARASKEVA, J. (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições ASA.
- MORGADO, J. (1999). O currículo como instrumento de diferenciação. In Estrela, A.; Ferreira, J. (orgs.). *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. Lisboa: Universidade de Lisboa, p.366-375.
- MOURAZ, A.; SILVA, A. (2001). Comentário Crítico. In DEB-ME. *Gestão curricular no 1º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. Lisboa: DEB-ME, p.75-89.
- NISBET, J. (1992). Ensinar e aprender a pensar: Uma revisão temática. *Inovação*. Vol.5. Nº2-3, p.17-27.
- NIZA, I. (1999). Contributos para o apoio ao estudo dos alunos. *Revista do Movimento da Escola Moderna*. Nº6. 5ª série.
- NÓVOA, A. (1999). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- NÓVOA, A. (1994). *História da educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa/ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- NÓVOA, A. (coord.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. IIE.
- NÓVOA, A. (1989). *Os Professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?*. Lisboa: ISEF.
- OECD. 1997. *The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century*. Paris: OECD Documents.
- OECD/CERI (1999). *Innovating Schools (Schooling for Tomorrow Project)*. Paris: OECD Documents.
- PACHECO, J. A. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2001). Monodocência – Coadjuvação. In DEB-ME. *Gestão Curricular no 1º Ciclo. Monodocência- Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. Lisboa: DEB-ME, p.53-59.

- PACHECO, J. (2001a). A educação para a cidadania: o espaço curricularmente adiado. *Teias*. Nº 2, p.108-115.
- PACHECO, J. (org.) (2000 b). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C.; VIANA, I. C. (2000a). Políticas Curriculares: Caminhos da Flexibilização e Integração. *Actas. IV Colóquio sobre questões Curriculares*. Minho: Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, p.3-12.
- PACHECO, J. (1999). A diferenciação curricular no contexto das políticas curriculares. In SPCE (Ed.). *Investigar e formar em educação*. Aveiro: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- PACHECO, J. (1998). Projecto curricular integrado. Lisboa:ME. *PEPT 2000*. Nº 18.
- PACHECO, J. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (org.). (2001). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed.
- PARASKEVA, J. (2000). Currículo como prática de significações. In Estrela, A. e Ferreira (orgs.). *Diversidade e diferenciação em pedagogia*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 405-417.
- PARASKEVA, J. (1998 b). *As dinâmicas ideológicas e culturais na fundamentação do currículo*. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- PARGANA, L. (2001). Monodocência – Coadjuvação. IN DEB-ME. *Gestão Curricular no 1º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. DEB-ME, p. 69-72.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- PATTON, M. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. London: Beverly Hills.
- PERRENOUD, P. (2001b). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições ASA.
- PERRENOUD, P. (2001c). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, F. (2000). *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PIAGET, J. (1986). *O nascimento da inteligência na criança*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- PIAGET, J. (1970). *The science of education and the psychology of the child*. Nova York: Norton.
- RIEF, S. F.; HEIMBURGE, J. A. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva. Estratégias Prontas a Usar, Lições e Actividades Concebidas para Ensinar Alunos com Necessidades de Aprendizagem Diversas*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, D. (org.) (2001). *Educação e Diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES; M. J. (1999). Novas Competências para a Sociedade do Futuro. In DEB-ME. (1999) *Fórum. Escola, Diversidade, Currículo*. Lisboa: DEB-ME, p.69-77.
- ROLDÃO, M. C. (2003a). Diferenciação curricular e inclusão. In Rodrigues, D. (org.). *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora, p.23.
- ROLDÃO, M. C. (2003b). *Gestão do Currículo e Avaliação de competências - As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- ROLDÃO, M. (2003c). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. (2003d). Quem supervisiona o quê? Liderança e colaboração no trabalho curricular da escola. In Sousa, O.; Ricardo, M. (org.). *Uma escola Com Sentido: o currículo em análise e debate*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, p135-144.
- ROLDÃO, M. (2002). De que falamos quando falamos de competências?. *Noésis*. Nº 61. Janeiro – Março, p. 59 – 62.
- ROLDÃO, M. C. (2000). O currículo escolar: da uniformidade à recontextualização – campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*. Vol.IX. Nº 1, p.81-89.
- ROLDÃO, M. C. ; MARQUES, R. (org.). (2000a). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. (1999). Currículo e gestão curricular. O papel das escolas e dos professores. In DEB-ME. *Fórum Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: DEB-ME, p.45-55.
- ROLDÃO, M. C. (1999a). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (1999 b). *Gestão curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: DEB-ME.
- ROLDÃO, M. C. ; MARQUES, R. (org.). (1999d). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão participada*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (2001). Gestão Curricular. A especificidade do 1º ciclo. In. DEB. *Gestão curricular no 1º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. Lisboa: DEB-ME, p. 15-30.
- ROSS, A. (2000). *Curriculum. Construction and critique*. London: Falmer Press.
- SANTIAGO, R. (2001). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In Alarcão, I. (2001). (org.). *Escola reflexiva e supervisão*. Porto: Porto Editora, p.44-49.
- SANTOMÉ, J. (2000). Entrevista. *Jornal. A Página da Educação*. Nº 87, p.11.
- SANTOMÉ, J. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SANTOS, M. E. (2000). @ Bits e Cibercafés. A inovação entre o Projecto e a Utopia. In Roldão, I. ; Marques, R. (org.). *Inovação, currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.
- SARAMAGO, J. (2002). Homenagem. 7º Encontro de Professores de Português. In *Público*. 16 de Maio, p.30.
- SHERMAN, R.; WEBB, R. (1988). *Qualitative Research in Education: Forms and Methods*. East Sussex U. K.: The Falmer Press.
- SILVA, B. D. (2002) A inserção das tecnologias de informação e comunicação no currículo. Repercussões e exigências na profissionalidade docente. In Moreira, A. F. B.; Macedo, E. F. (Orgs.). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.
- SCHÖN, D. (1994). La practica reflexiva, Aceptar y aprender de la discrepancia”. In *Cuadernos de Pedagogía*, p.222.
- SCHÖN, D. (1992). *La formacion de profesionales reflectivos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflexive practitioner*. San Francisco: Jossey-Buss.
- SILVA, A. M. (2002a). Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. In Moreira, A. F. B.; Macedo, E. F. (orgs.). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Colecção: Currículos, políticas e práticas. Porto: Porto Editora, p.88-92.

- SOUSA, J. (2004). *Educação: textos de intervenção*. S.L.: O Liberal, Lda.
- STENHOUSE, L. (1997). *Cultura y educación*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- TAVARES, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In Chaves, S. (org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, p.12-18.
- TOMLINSON, C. A.; ALLAN, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- TRACY, S. J. (2002). Modelos e Abordagens. In Formosinho, J. O. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, p.19-85.
- TROMAN, G.; WOODS, P. (2000). Careers under stress: Teacher adaptations at a time of intensive reform. *Journal of Educational Change*. Vol.1. Nº 3, p.253-275.
- TUCKMAN, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1996). DELORS, J. (Coord.). *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- USHER, R.; BRYANT, I. (1992). *La educación de adultos como teoria, práctica e investigación: el triângulo cautivo*. Madrid: Morata.
- VAN DER MAREN, J. M. (1999). *La Recherche Appliquée en pédagogie*. Montréal : de Boeck University.
- VASCONCELOS, N. F. (1999). *Projecto Educativo: Teorias e Práticas nas Escolas*. Lisboa: Texto Editora.
- VASCONCELOS, T. (1998). Perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa. In DEB_ME. *Qualidade e projectos na educação pré-escolar*. Lisboa: ME, p.35-47.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- VYGOTSKY (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, M. A. Harvard: University Press.
- WOLTON, D. (2000). *E depois da internet? Para uma teoria crítica dos novos médias*. Alges: Difel.
- YOUNG, M. (1998). *The Curriculum of the Future - From the 'New Sociology of Education' to a critical theory of learning*. London: Falmer Press.
- YOUNG, M.; WHITTY, G. (1977). *Society, state and schooling. Readings on the possibilities for radical education*. London: The Falmer Press.
- ZABALA, A. (1998). *A prática educativa. Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- ZABALZA, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea, SA Ediciones.
- ZABALZA, M. A. (1999) Diversidade e Currículo escolar. Que condições institucionais para dar resposta à diversidade na escola? In DEB-ME. *Fórum. Escola, Diversidade, Currículo*. Lisboa: DEB-ME, p.14-19.
- ZEICHNER, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

LEGISLAÇÃO

DECRETO-LEI Nº 46/86 DE 14/10

DECRETO-LEI Nº6/2001 de 18 de Janeiro

DECRETO-LEI Nº26/2001 de 25/08

DECRETO-LEI Nº 43/89 de 3 de Fevereiro

DECRETO LEGISLATIVO REGIONAL Nº26/2001/M de 25 de Agosto. Adaptação à Região Autónoma da Madeira do Decreto-Lei nº6/2001 de 18/01

DECRETO-LEI Nº 115-A

DECRETO-LEI Nº 286/89

DECRETO-LEI Nº7/2001

DECRETO-LEI Nº46/86

DECRETO-LEI Nº344/89

DESPACHO Nº 4848/97

DESPACHO nº 9590/99 de 14/05

DESPACHO Nº 30/ 2001



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – ÁREA DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA
UM DESAFIO À ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA
ESCOLA

UM ESTUDO EM ESCOLAS DO 1º CICLO
DO ENSINO BÁSICO DA RAM

ANEXOS

MARIA FERNANDA BAPTISTA PESTANA GOUVEIA

Sob a Orientação de
PROFESSORA DOUTORA JESUS MARIA SOUSA

FUNCHAL, 2005

ÍNDICE

Guião da entrevista	2
Protocolo da Entrevista.....	7
Entrevista.....	11
Projecto Curricular de Escola	29
Grelha de Análise de Conteúdos dos Projectos Curriculares de Escola.....	70
Grelha de Análise de Conteúdo das Entrevistas – Escolas I, II e III.....	74
Grelha de Análise de Conteúdo das Entrevistas – Escolas I, II.....	77
Grelha de Análise de Conteúdo das Entrevistas – Escola III	82
Grelha de Análise de Conteúdo de Projectos – Metacategoria: Divulgação do PCE.....	85
Grelha de Análise de Conteúdo de Entrevistas – Metacategoria: Avaliação do PCE.....	86

GUIÃO DA ENTREVISTA

TEMA

Projecto Curricular de Escola: um desafio à organização curricular da escola.

OBJECTIVOS GERAIS

1º - Obter elementos sobre as representações conceptuais dos professores relativamente à gestão curricular consubstanciada no PCE, no 1º ciclo do ensino básico.

2º - Compreender as orientações curriculares prioritárias subjacentes à elaboração do PCE e/ou ao plano de trabalho traçado para a escola.

3º - Conhecer os procedimentos desencadeados na concepção e implementação do PCE.

4º - Recolher dados de opinião sobre as consequências decorrentes da concepção e implementação do PCE a dois níveis a considerar: nas dinâmicas organizacionais e curriculares da escola, assim como na formação contínua dos professores.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS E ESTRATÉGIAS

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	OBSERVAÇÕES / QUESTÕES
LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none">• Informar em linhas gerais o nosso trabalho de investigação: PCE e os desafios impostos à organização curricular da escola.• Solicitar a colaboração do docente, na medida em que o seu contributo é importante para o êxito do trabalho de investigação.• Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas.	<p>A) Assegurar a garantia do anonimato destas entrevistas</p> <p>B) Manter uma interacção informal e directa com os entrevistados</p> <p>C) Proporcionar um clima ameno, reforçando a ideia de que se trata de obter dados de opinião, sem qualquer intenção de crítica ou de avaliação.</p>

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	OBSERVAÇÕES / QUESTÕES
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher elementos de identificação do entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar dados sobre o tempo de docência e as funções desempenhadas actualmente. 	<p>A) Quanto tempo de docência tem?</p> <p>B) Quais as funções que exerce actualmente?</p>
CONCEPÇÃO DO PCE	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer alguns procedimentos inerentes à concepção do PCE 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar alguns esclarecimentos relativamente: <ul style="list-style-type: none"> - ao período de concepção do PCE. - ao documento que serviu de base. 	<p>A) Quando decidiram construir o Projecto Curricular de Escola? Porquê?</p> <p>B) Em que momentos o fizeram e durante quanto tempo?</p> <p>C) O vosso PCE baseou-se nalgum documento previamente traçado por vós? Qual?</p>
INTENCIONALIDADE DO PCE	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as representações conceptuais dos professores. • Conhecer as propostas curriculares delineadas para a população escolar: finalidades e prioridades. • Perceber de que forma o PCE contempla a especificidade do contexto escolar. • Conhecer estratégias e metodologias utilizadas no sentido de proporcionar ofertas educativas de qualidade para todas as crianças, respeitando as suas diferenças. • Compreender em que medida o entrevistado valoriza o PCE enquanto instrumento curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir esclarecimentos sobre as intenções subjacentes à concepção do Projecto. 	<p>A) Quais foram os objectivos que justificaram a elaboração do PCE?</p> <p>B) Quais as prioridades curriculares que nortearam a concepção do PCE?</p> <p>C) Que efeitos pretendiam obter na dinâmica da escola e na gestão curricular?</p> <p>D) Quais os pressupostos teóricos que justificaram a construção do PCE?</p> <p>E) É um documento importante? Porquê?</p> <p>F) De que forma estão contemplados aspectos relacionados com a especificidade da escola?</p> <p>G) Registou-se a preocupação de diversificar estratégias e promover o sucesso de todos, respeitando as suas diferenças? Como?</p>

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	OBSERVAÇÕES / QUESTÕES
RELAÇÃO COM OUTROS DOCUMENTOS E PROJECTOS		<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar dados de opinião acerca das relações estabelecidas entre o PCE e outros documentos e/ou projectos delineados pela escola. 	<p>A) Refira os documentos que foram apresentados pela escola.</p> <p>B) Qual a relação que estabelece entre estes documentos e o PCE?</p>
INTERVENIENTES E DINÂMICAS DE TRABALHO NA CONCEPÇÃO DO PCE	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as dinâmicas de trabalho em equipa. • Perceber a influência exercida pelas direcções escolares na concepção do PCE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher informações sobre: <ul style="list-style-type: none"> - os intervenientes na concepção do PCE. - as dinâmicas de trabalho em equipa aquando da construção do projecto. 	<p>A) Quem participou na elaboração do PCE?</p> <p>B) Como é que se envolveram neste trabalho?</p> <p>C) Quem coordenou?</p> <p>D) Como directora da escola, que papel desempenhou?¹</p>
ÊXITOS E DIFICULDADES NA CONCEPÇÃO DO PCE	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as principais dificuldades na concepção deste documento. • Diagnosticar necessidades de formação no âmbito da reorganização curricular do ensino básico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar a indicação de êxitos e dificuldades durante a concepção do PCE. 	<p>A) Quais foram as principais dificuldades sentidas?</p> <p>B) Como pensa ser possível ultrapassar esses obstáculos?</p> <p>C) Recorreram a algum tipo de ajuda? Quais?</p> <p>D) Em que aspectos sentiram maior facilidade? Porquê?</p>
APRESENTAÇÃO DO PCE	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os destinatários da divulgação do PCE. • Identificar as suas reacções. 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar os eventuais destinatários da divulgação do Projecto e as suas reacções. 	<p>A) Apresentaram o projecto? A quem? Como o fizeram?</p> <p>B) Que reacções despertou?</p>

¹ Esta pergunta é dirigida apenas às directoras das escolas.

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	OBSERVAÇÕES / QUESTÕES
OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as formas de gestão curricular. • Perceber as atitudes adoptadas pelos actores escolares relativamente à flexibilização e diferenciação curricular. • identificar as dinâmicas organizacionais que visam construir respostas adequadas à heterogeneidade do público escolar. • Conhecer as opiniões sobre as consequências decorrentes da operacionalização do PCE. • perceber se o PCE veio constituir um desafio às estruturas organizacionais e curriculares da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar comentários sobre as consequências decorrentes da operacionalização do PCE. 	<p>A) Como é que os professores se têm envolvido na operacionalização do PCE? Como são distribuídas as responsabilidades?</p> <p>B) Como são geridas as dinâmicas de grupo entre o corpo docente e outros parceiros?</p> <p>C) Quem coordena este trabalho? Como?</p> <p>D) As actividades desenvolvidas correspondem às intenções delineadas no Projecto?</p> <p>E) Os professores têm conseguido articular o trabalho desenvolvido na sala de aula com o plano de trabalho traçado no PCE?</p> <p>F) Os docentes têm conseguido conciliar o PCT com o PCE?</p> <p>G) O PCE originou alguma alteração organizacional e curricular na escola? Especifique.</p> <p>H) O PCE tem proporcionado uma melhoria das ofertas educativas? De que forma?</p> <p>I) Quais foram os maiores benefícios decorrentes da concretização do PCE?</p> <p>J) O que tem falhado na sua operacionalização?</p> <p>K) Que aspectos poderiam ser melhorados?</p>

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	OBSERVAÇÕES / QUESTÕES
AVALIAÇÃO DO PCE	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os principais mecanismos de avaliação do Projecto, no que se refere às duas vertentes: <ul style="list-style-type: none"> - concepção (Plano teórico) - operacionalização (plano prático) • Percepcionar as atitudes dos professores face aos imperativos da mudança. 	<ul style="list-style-type: none"> • pedir uma explanação sobre eventuais necessidades e subsequentes procedimentos de avaliação do Projecto. 	<p>A) Desencadearam algum mecanismo de avaliação?</p> <p>B) Definiram momentos para esse efeito?</p> <p>C) Sentiram necessidade de efectuar algum reajustamento?</p> <p>D) O que poderia ser aperfeiçoado?</p>
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as implicações que esta experiência de natureza curricular (concepção e implementação do PCE) acarretaram na formação contínua dos docentes envolvidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descobrir se esta experiência inerente à concepção e implementação do PCE determinou a formação contínua dos docentes. • detectar a existência de experiências de formação ou de solicitações de participação em acções de formação. 	<p>A) A construção do PCE influenciou a vossa formação contínua? De que forma?</p> <p>B) Já obteve formação nesta área?</p> <p>C) Tem conhecimento se algum dos seus colegas já obteve esta formação?</p> <p>D) Já solicitaram formação no âmbito desta área?</p>
OBSERVAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer informações ou opiniões adicionais consideradas oportunas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar oportunidade para algum esclarecimento adicional que não tenha tido a possibilidade de referenciar. 	<p>A) Quer aproveitar para fazer alguma observação?</p>

PROTOCOLO DA ENTREVISTA

1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- A) Quanto tempo de docência tem?
- B) Quais as funções que exerce actualmente?

2 – CONCEPÇÃO DO PCE

- A) Quando decidiram construir o Projecto Curricular de Escola? Porquê
- B) Em que momentos o fizeram e durante quanto tempo?
- C) O vosso PCE baseou-se nalgum documento previamente traçado por vós? Qual?

3 – INTENCIONALIDADE DO PROJECTO

- A) Quais foram os objectivos que justificaram a elaboração do vosso PCE?
- B) Quais as prioridades curriculares que nortearam a concepção do vosso projecto?
- C) Que efeitos pretendiam obter, quer no que se refere à dinâmica da escola quer no que diz respeito à gestão curricular?
- D) Quais os pressupostos teóricos que justificaram a construção do PCE?
- E) Na sua opinião o PCE é um documento importante. Porquê?
- F) De que forma estão contemplados os aspectos relacionados com a especificidade da vossa escola, que vos diferenciam de outros contextos escolares?
- G) Durante a construção do vosso Projecto tiveram a preocupação de diversificar estratégias por forma a combater a exclusão e promover o sucesso de todos, respeitando as suas diferenças? Especifique ou dê alguns exemplos.

4 – RELAÇÃO COM OUTROS DOCUMENTOS E PROJECTOS

A) Dos documentos citados, refira os que foram apresentados pela vossa escola:

- Regulamento Interno
- Projecto Educativo
- Plano Anual de Actividades
- Projecto curricular de Turma
- Outros Projectos

B) Qual a relação que estabelece entre estes documentos e o PCE?

5 – INTERVENIENTES E DINÂMICAS DE TRABALHO NA CONCEPÇÃO DO PCE

A) Quem participou na elaboração do Projecto?

B) Como é que os professores se envolveram na construção do projecto?

C) Desenvolveu-se alguma dinâmica de trabalho? Qual? Que papéis desempenharam os diferentes elementos na concepção do Projecto?

D) Quem coordenou esse trabalho?

E) Como Directora da Escola, que papel desempenhou durante este processo?

6 – ÊXITOS / DIFICULDADES

A) Quais foram as principais dificuldades sentidas aquando da elaboração do vosso Projecto Curricular de Escola?

B) Como pensa ser possível ultrapassar esses obstáculos no futuro?

C) Recorreram a algum tipo de ajudas? Quais?

D) Em que aspectos sentiram maior facilidade? Porquê?

7 – APRESENTAÇÃO DO PROJECTO

- A) Apresentaram o projecto a alguém? A quem e como o fizeram?
- B) Que reacções despertou?

8 – OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE

- A) Como é que os professores se têm envolvido na concretização do projecto? Como são distribuídas as responsabilidades?
- B) Como são geridas as dinâmicas de grupo entre o corpo docente e outros parceiros relativamente ao trabalho desenvolvido a nível escolar?
- C) Quem coordena este trabalho? Como se processa?
- D) As actividades desenvolvidas pela escola correspondem às intenções delineadas no Projecto?
- E) Na sua opinião considera que os professores têm conseguido articular o trabalho desenvolvido na sala de aula com o plano de trabalho traçado no PCE?
- F) Considera que os professores têm conseguido conciliar o PCT com o PCE?
- G) O PCE originou alguma alteração na dinâmica organizacional e curricular da escola? Especifique.
- H) Pensa que o P. C. E. tem proporcionado uma melhoria das ofertas educativas oferecidas aos alunos? De que forma?
- I) Quais foram os maiores benefícios decorrentes da concretização do vosso Projecto Curricular de Escola?
- J) O que tem falhado na sua operacionalização?
- K) Que aspectos poderiam ser melhorados neste processo prático?

9 - AVALIAÇÃO DO PROJECTO

- A) Desencadearam algum mecanismo de avaliação do PCE? Quais os processos de avaliação previstos?
- B) Definiram momentos para esse efeito?
- C) Sentiram necessidade de efectuar algum reajustamento face ao que foi delineado inicialmente?
- D) O que poderia ser aperfeiçoado?

10 – FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES

- A) A construção do PCE influenciou, de algum modo, a sua formação contínua? E a dos seus colegas? De que forma?
- B) Já obteve formação nesta área, nomeadamente sobre desenvolvimento e/ ou reorganização curricular?
- C) Tem conhecimento, se algum dos professores da sua escola já obteve formação nesta área?
- D) Já solicitaram formação no âmbito desta temática? A quem? Qual o tema sugerido?

11 - OBSERVAÇÕES

- A) Quer aproveitar para fazer alguma observação que não tenha tido a possibilidade de referir ao longo da conversa?

ENTREVISTA

Entrevista dirigida a um professor titular de uma turma da escola do 1º CEB do concelho de Santa Cruz da RAM.

Quanto tempo de serviço tem?

6 anos.

Fale-me um pouco do seu percurso profissional ao longo destes 6 anos.

Nesses 6 anos fui sempre professor do 1ºciclo, aqui na escola da *N*. Comecei por trabalhar com uma turma de 4º ano..., minto de 3º ano de escolaridade. Nessa altura trabalhava em parceria com a outra colega de 3º ano da manhã e a professora *H*, que na altura era ainda professora e não directora da escola, no turno da tarde, 3º ano. No ano seguinte trabalhei com 4º ano, ano que trabalhei com 4º ano. Foi um ano em que havia falta de professores. Acumulei, fiz 4º ano de manhã e 4º ano à tarde. Tinha 44 alunos. Foi um ano de loucos daqui da Escola. Entretanto, no ano seguinte, tive uma turma de 1º ano, depois 2º, depois 3º e agora o 4º ano que tenho que é uma turma muito específica com uma redução de alunos e que não chamaria de currículo alternativo, mas de currículo adaptado em que nós pegamos nos alunos que apresentavam, ou graves problemas de comportamento, ou que pela sua idade, justificavam, do nosso ponto de vista, conselho escolar, foi decidido o ano passado, no fim do ano lectivo, que justificavam que se fizesse um grupo especial com estes alunos de 13, 14, 15, 16 anos.

E considera que essa organização funciona?

Acho que está funcionando em alguns aspectos. Noutros aspectos, não funciona tão bem, não por culpa nossa - Escola, mas por culpa das Instituições, creio. Estão um pouco à parte e sentimo-nos um pouco sozinhos aqui na Escola, a verdade é essa. A Escola é como se fosse o ral do..., o buraquinho do funil, nós pusemos – lhe o ral e demos – lhe a forma de funil e a Escola está ali ao meio e então isto corre, corre tudo e vem a sair ali tudo... Passa tudo pela escola e o resto está fora do funil... A Assistente Social está fora do funil, porque não está

nem p'ra aí virada e outras Instituições que deveriam estar e actuar no terreno e que não estão. Aspectos positivos da turma como está este ano: a integração dos alunos porque são alunos que estão na adolescência, que estão em mudança - as raparigas estão-se a tornar mulheres. Já todas tiveram alterações profundas no seu corpo e o que permite que não haja aquele choque entre estou-me a tornar uma rapariga e ainda sou uma criança, que é o que se passa nas outras duas turmas. Portanto é um grupo homogéneo.

Quantos são?

Eles são 10, mas não vêm os 10 porque entretanto, existem alunos que têm ambientes familiares muito complicados. Um dos alunos, eu tenho desconfianças que já é toxicodependente e que, entretanto, deixou a escola porque a mãe já não tem como o conseguir fazer vir à escola.

Então, na sua opinião, se tivesse todos os apoios de que carece, essa forma de funcionamento teria todas as condições para funcionar em pleno?

Sem dúvida!

Os alunos têm oportunidades de interacção com os restantes alunos da escola?

O trabalho a nível de 4º ano é feito sempre em conjunto. Nas extra-curriculares eles relacionam-se com outros alunos da mesma forma que os restantes alunos. A única diferença é que no que diz respeito à componente curricular. Estão num grupo diferente, porquê? Porque estamos a falar de alunos com 14, 15 anos e que, por exemplo, no princípio do ano não conseguiam ler. Torna-se complicado quando se tem uma turma de 4º ano com 15 ou 16 alunos acompanhar alunos que já têm um nível de leitura com alguma evolução e outros que ainda estão num nível muito básico de leitura, num nível muito básico, estou a falar mesmo de 1º ano. A dificuldade em reconhecer fonemas, dificuldade em reconhecer sons: o *lh*, o *nh*, o *ch*, coisas do género. Portanto estamos a falar mesmo de dificuldades profundas!

Quando é que a escola decidiu construir o PCE?

O PCE vem um pouco na sequência de... Primeiro porque a legislação obriga. Temos que fazer o PCE. O que se fez foi em Conselho Escolar no princípio do ano lectivo, em Setembro de 2002, quando os colegas estão a chegar, neste ano lectivo anterior, parar um pouco, pensar no PE que nós tínhamos, ver as alterações que haviam necessidade de serem feitas, adaptar o PCE em função do PE. O que fizemos foi uma leitura minuciosa do que já tínhamos do PE para depois, a partir daqui, com novas sugestões, com... e com a participação de toda a gente, vermos a concepção dum documento.

Quais foram os principais objectivos que estiveram subjacentes à elaboração do PCE? A elaboração do PCE podia ajudar-vos em que medida?

O que se passou foi o seguinte. O que nós fizemos foi, em função do que nós tínhamos no PE, todas as problemáticas que nós já tínhamos feito levantamento, até alguns anos atrás, o que se verificou foi que algumas das situações problemáticas continuavam, outras se calhar, até tinham-se agravado e outras tinham-se atenuado. Elas continuavam a ser as mesmas, só que se calhar, o peso que elas tinham na balança é que era diferente. Por exemplo, se no princípio do... na altura que fizemos o PC nós falávamos que havia, por exemplo, vandalismo, e quando falámos em haver vandalismo nessa altura, estamos a falar em haver vidros partidos quase todos os meses, em haver alunos que chegavam ao pé da janela e com a cabeça partiam um vidro, em haver situações de sujar as paredes... Se nessa altura, falávamos neste tipo de vandalismo, nós agora podemos falar de vandalismo, mas uma coisa muito pontual. Uma ou outra vez que possa surgir um risco no carro ao professor, uma ou outra vez que possa aparecer um prego debaixo do pneu e furar o pneu ao professor e o professor só sabe que tem o pneu furado no dia seguinte, o que já me aconteceu... Portanto, estamos a falar de algumas coisas que se atenuaram. Por outro lado e com a introdução do rendimento mínimo garantido, sente – se, cada vez mais uma desresponsabilização da parte dos pais. Sente-se os pais menos responsáveis. O dinheiro existe, só que... existiu ou já não existe tanto, existiu, só que as pessoas não foram ensinadas a saber gastar o dinheiro. Lá está, as tais pessoas que estão fora do funil e o resultado foi que, hoje, as pessoas voltam a ficar sem esses rendimentos, porque, de alguma forma, foram cortados os rendimentos. O que é que acontece? Estão à deriva, que não conseguem fazer gestão, que não têm dinheiro. Não aprenderam a gastá-lo e tiveram, aí

tiveram. Agora não o têm e têm que saber sem o ter e não conseguem. E nesse aspecto acho que vive-se um marasmo cada vez pior. Portanto, os objectivos era, essencialmente, tentarmos resolver, de alguma forma, as problemáticas, sabendo sempre que é ingrato porque enquanto não tivermos... e isto não é só aqui, é em todo o lado, a gente tem que ter pais, professores, escola, meio. Tem que estar tudo num... Quando caminhamos todos p'ro mesmo lado, é uma conversa. Quando cada um puxa para o seu lado, a conversa muda completamente. Quais são os miúdos que, de alguma forma nos causam, nos podem causar problemas de comportamento? São aqueles miúdos que sabem, que à partida, os pais, ou não estão interessados pelo comportamento que eles têm na escola, ou se estão interessados, é apenas para fazer..., para encontrar uma forma... uma oportunidade para brilharem como estrelas e para poderem fazer confusão.

Sendo assim, quais foram as vossas prioridades, na concepção do projecto?

O aluno!... A auto-estima, o respeito pelo outro... Nós seguimos o caminho... O caminho foi este. Primeiro nós temos que nos respeitar enquanto pessoas. Têm que se respeitar a si. Depois de respeitarem a si, o respeito pelos colegas na sala de aula; o respeito pelos colegas no recreio; o respeito pelas pessoas que vêm de fora da escola à escola: os técnicos de Educação Especial que vêm, que trabalham com eles; as pessoas que vêm a algum convívio, a alguma festa; depois, o respeito pelos pais; pelas pessoas que encontram na rua e o respeito por todos... pelos animais também, portanto, foi sempre, desde... desde um centro e ir alargando cada vez mais.

Que efeitos pretendiam obter a nível da dinâmica organizacional e curricular da escola?

Quando fizemos o PCE, não tivemos isso como prioridade. Porquê? Porque nós sentimos que isso já acontecia. É a única forma de nós conseguirmos que a escola funcione porque se nós não estivéssemos todos p'ro mesmo lado, pelo menos, dentro da escola, de certeza que a escola não tinha o ambiente que tem. É claro que surgem sempre dúvidas, surgem sempre questões, há divergências de opinião – é natural que exista isso – até estamos a falar de uma escola com uma dimensão, com uma dimensão razoável. Estamos a falar de uma Escola grande com mais de 20, de 30 docentes quase, falando de 1º ciclo e Pré Escolar, estamos a falar de uma Escola grande. O que acontece? Nós já sentíamos que isso já existia nos anos

anteriores. Portanto, não era uma coisa que fosse extremamente importante se conseguir. Já sentíamos que isso existia.

E nortearam-se por algum pressuposto teórico, na elaboração do PCE?

Essa foi outra confusão que surgiu porque foi, toda agente... com...com as suas leituras. Eu fiz as minhas leituras, a directora fez as leituras dela. Cada colega fez as suas leituras e, entretanto, havia muita informação a sair, quer das editoras que enviavam, caderninhos explicativos de como é que se poderia fazer o PCE. Lembra – me, por exemplo, de um livro que nós vimos, o das edições Nova Gaia, aquele caderno que...

O guia prático do professor.

Exactamente, que tem fichas estruturadas. Portanto, foi um dos manuais que nós consultámos. Havia outro das edições Asa, também eles em forma de espiral. Foi outro que nós lemos. A informação que nos veio da Porto Editora, e depois, cada colega e tantas outras, estou a pensar, por exemplo, na...como é que se chamava aquela editorial...ai, uma editora que costumava fazer as agendas do professor, anualmente...

As edições Asa?

Não. Não são Asa... nem Gailivro... Também vimos da Gailivro. Quer dizer Foi um n , número de livros que nós fomos consultando. Cada colega que consultava algumas vezes. Outras vezes, havia colegas que já tinham consultado, já tinham os seu apontamentos e o que é que aconteceu? O procurar uma metodologia específica era complicado porque se tínhamos um grupo e toda as pessoas tinham feito leituras diferentes ou leituras complementares, tentámos andar ali e encontrar o meio termo. Ver o que é que seria realmente importante nós colocarmos, o que é que teríamos, de alguma forma, poderíamos preterir em função doutros assuntos muito importantes.

Considera que o vosso PCE contempla a especificidade do vosso contexto Escolar?

Sem dúvida, porque quando, por exemplo, eu falo na minha escola a colegas meus de curso e digo o tipo de trabalho que se faz e a forma como as coisa funcionam e eu tenho colegas que

estão em vários meios, tenho colegas que... colegas do meu curso, portanto, com os quais mantemos contacto, nem que seja nos aniversários ou assim, sempre nos encontramos e no outro dia estávamos e dizia uma colega minha, «N, eu não sei como é que tu fazes. Eu não sabia trabalhar numa escola assim porque eu tenho uma turma de 2º ano, eu explico o que é que é p'ra fazer uma vez e eles fazem e depois, tenho que ir a um ou dois p'ra eles, p'ra lhes explicar mais qualquer coisa e eles fazem o trabalho. Tu é o contrário, tu explicas uma vez e tens um ou dois que conseguem fazer logo à primeira. Tens que explicar pontualmente a cada um dos outros o que é que é p'ra fazer. E é isso que eu acho que nos distingue das restantes escolas. É realmente, uma escola diferente, sem dúvida.

Durante a elaboração do vosso PCE tiveram a intenção de diferenciar o ensino, respeitando as diferenças dos alunos?

Eu não diria que houve essa preocupação especialmente, porque acho que é uma coisa que se sentiu a necessidade, ou seja, era um daqueles pré-conceitos que os professores já tinham. A equipa docente... Quando nós pensámos no PCE já pensámos dessa forma, que haveria a necessidade de criar oportunidades de aprendizagem diferentes porque os alunos não são, de todo, iguais, mesmo estando num meio e sentindo que as problemáticas são as mesmas, quer no que diz respeito ao aspecto social, quer no que diz respeito à aprendizagem, sentimos que as nossas dificuldades são muito semelhantes de uns colegas com os outros..., ou na hora que estamos no café e que comentamos o tipo de trabalho que fazemos e os colegas dizem: “*olha, os meus tiveram dificuldade nisto. Olha, os meus também. Não é uma dificuldade que seja só dos teus. Apesar de...*”. Portanto, acho que, do diálogo que já havia dos professores antes e do diálogo que surgiu no início do ano para dar a conhecer a escola, em que trocámos experiências... não foi um pensamento específico. Surgiu por inerência, quer dizer, veio naturalmente.

Sendo assim, considera importante a concepção do PCE?

Acho que, mesmo sem construirmos o PCE estaríamos a dar a dinâmica que estamos a dar.

Porque diz isso?

Porque acho que cada vez mais se instrumentaliza o ensino. Há uma preocupação, do meu ponto de vista – e isto é um ponto muito pessoal – exagerado de se instrumentalizar o ensino, de colocar tudo no papel, de fazer um...estrutura...estruturar tudo, minuciosamente. Dá-me um pouco a sensação que nós somos profissionais, que estamos sempre a trabalhar pela primeira vez cada ano. E eu penso que sinto isto comigo. É assim: apesar de nós termos alunos diferentes cada ano, há um feeling. Nós, a partir do momento que nós trabalhamos com eles, nós conseguimos sentir e nós conseguimos perceber até onde é que nós podemos ir com eles. Nós fazemos uma planificação diária de trabalho, tudo bem! E estamos a pensar que vamos trabalhar Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Mas, entretanto o assunto da Matemática que nós achámos que isso é só uma coisa de lamiré e que era p'ra passar rápido, eles estiveram interessados, interessaram-se bastante. O que é que eu vou fazer? Eu vou fazer um lamiré à mesma ou vou aproveitar que eles estão realmente interessados e vou aprofundar aquele assunto. Eu vou aprofundar aquele assunto! E quem diz isto com a Matemática, diz isto com a Língua Portuguesa e com qualquer assunto... Educação Cívica, Estudo Acompanhado..., portanto. E depois isto é outro tanto, que é, acho que se instrumentaliza demasiado as coisas. Chamar Área Escola, Área Projecto, PCE, PC... o PE... Ao fim ao cabo o PCE, do meu ponto de vista, já estava inserido no PE. Resta saber se estávamos ou não a fazer um PE com fundamento e devidamente estruturado. A partir do momento em que o PE é um PE que está bem estruturado e que tem aquilo que realmente o permite ser operacional... Que nós podemos operacionalizar o PE, não havia necessidade do PCT, ou seja...

De Turma ou de Escola?

De escola. O de turma, sim...pronto! Depois nós pensámos num PCE, temos também que pensar num PCT, só que se calhar já pensámos no PCT, só que não lhe púnhamos esse título. Faz parte da nossa planificação, faz parte da nossa programação. Nós já o fazíamos, só que não lhe chamávamos... Nós mudamos o nome dos bois porque o resto...

Percebo, mas será que pelo motivo de se terem reunido para pensarem sobre o que iriam fazer possibilitou a construção de melhores ideias...?

Mesmo que nós não nos sentássemos para fazer o PCE, nós faríamos isso, por exemplo p'ra fazermos um Plano Anual de Actividades, mas...

Embora seja diferente...

Completamente! Completamente! É mesmo só a lista do que vamos fazer, pronto! Não tem o... como..., não tem os recursos... Portanto, o Plano Anual de Actividades é apenas um dos elementos que está ali, quase à parte. É a grelhazinha do lado que é p'ra nós irmos vendo onde é que nós vamos operacionalizar os conceitos, as ideias, os fundamentos que nós temos definidos, quer a nível de PE, quer a nível de PCE. Portanto, acho que é uma coisa que se faz, tudo bem. Mesmo que não tivéssemos que fazer, o PCE teria... haveria a necessidade, sentir-se-ia a necessidade e se não se sentisse, certamente que ela seria provocada por parte dos docentes que já estavam na Escola porque é... O nosso problema é, exactamente, esse porque todos os anos nós temos docentes novos, todos os anos gente nova a chegar. O facto de termos gente nova a chegar, cria-nos, de alguma forma, em nós, que estamos na Escola, a responsabilidade de dizer: *“OK, tu estás agora a chegar, precisas de saber com o que é que contas, precisas de saber o que é que é a escola”*. E então há sempre este diálogo no início do ano de forma que os colegas, de alguma forma, possam programar o seu trabalho, quer a nível de escolaridade, quer a nível de turma, de forma a resolver o melhor possível, os problemas dos seus alunos. Portanto, acho que o diálogo ia existir à mesma, só que desta vez o diálogo foi aproveitado para fazer o PCT. Se não fosse para fazer o PCT seria para fazer outro projecto qualquer que teria outro nome. É a questão do nome.

A propósito do que está a dizer, conhecendo também a realidade de outras escolas, em que as docentes não programam como vós... Pensando em todas as realidades escolares diferentes da vossa, será que a elaboração do P.C.E. não poderia...?

Pronto, dessa forma, até é um bom instrumento porque obriga as pessoas a se sentarem e a estarem em grupo, mas corremos sempre.... O risco está sempre lá e há sempre pessoas a furarem o seu. Portanto, muito sinceramente, aquilo que se sente em muitas escolas – Eu vou

falar por experiências de colegas meus - é que tem... que ser feito o PCE? Pronto, está bem! Pegamos num livro, O. K. Tenho que pôr isto e isto e isto e isto. Pronto, já está! Chegamos amanhã à reunião de Conselho Escolar: *“Olha, nós juntamo-nos ontem depois do café e estivemos aqui a ver que era preciso pôr isto e isto e isto e isto. Concordam?”* E as pessoas assim de enxofre: *“Ah, está bem. Pronto, deixa estar. OK.”* Porque continuo a achar... e eu também acho isto duma forma diferente, mas acho, que a função do professor continua a ser ensinar os miúdos a serem capazes de ler, escrever e contar e dentro do ler, escrever e contar, a gente consegue meter *N* coisas e a aprender a ser pessoas, sem dúvida. E depois, a forma... Lá está, pode ser um empurrão, pode ser uma forma das pessoas se juntarem e estarem em grupo para pensar nestas situações, mas pode sempre também, haver quem queira furar o sistema e quem não esteja interessado em o fazer... e continua a acontecer.

Na sequência daquilo que me está a dizer, pensa que deveria haver alguma forma de ultrapassar essa lacuna?

É complicado! É muito complicado! Porque há sempre as pessoa que gostam do que fazem e depois existem os colegas que nós temos e que nós sabemos que o curso, os cursos relacionados com o ensino são daqueles que existe de mais fácil entrada e há muitos colegas que entraram no curso porque não havia mais nenhuma porta aberta e que foram ficando porque tinha de ser... porque precisavam de pagar a casa no fim do mês, porque precisavam de organizar a sua vida e era importante ter um trabalho e mais do que..., ou melhor, era importante ter uma profissão. Porque, quando se tem um trabalho, acho que tudo isto surge naturalmente, o diálogo, o empenho, o relacionamento entre os colegas. Quando se tem uma profissão, já não. Depois temos que chegar à escola, cumprimos o tempo de trabalho. Se as coisas correrem bem, tanto melhor. Se não correrem bem, paciência! Vamos embora. No dia seguinte, estamos lá outra vez.

Aqui na vossa escola, apesar de a equipa docente mudar constantemente, é coesa e empenhada... O que é que contribui para isso?

Se houver um colega que venha p'ra cá que não esteja com esse espírito, ele sente-se peixe fora de água e o que ele tem que fazer... ele tem que conseguir ir p'ra dentro de água e nadar. Portanto, ele ao chegar à escola e ver... mesmo que ele venha com essa ideia da profissão e não do trabalho, ele acaba sendo arrastado.

Tem sentido isso? Tem arrastado alguns colegas?

Sim. Acho que acontece... e depois acontece outra coisa que acho que é muito importante que é, o facto de não haver aqui tias. Não há. Eu chamo tias àquela senhoras professoras que já estão na escola... Aqui, a tia sou eu, quase. Eu costumo dizer, quando no princípio do ano há a apresentação que eu sou o dinossauro porque sou quem está aqui há mais tempo. Portanto, sou eu e a directora que estamos aqui há mais tempo. Não há ninguém aqui na escola que tenha tanto tempo de serviço como nós. Há a professora *S* e, depois, a maior parte dos colegas... pronto, temos colegas que vão ficando de ano p'ra ano e aos poucos nós estamos a conseguir ficar com um grupo que se vai mantendo de ano p'ra ano. Na minha altura, quando eu cá cheguei, no ano seguinte, foi uma leva toda fora e toda a gente, quase toda a gente nova. Portanto, sentiu-se ainda mais do que se sente agora, a instabilidade do corpo docente. O que é que acontece? Acho que temos aquela preocupação, no princípio do ano de explicar p'ra que é que estamos, dar a conhecer a nossa escola, mostrar o que é que é a nossa escola porque sinto que, muitas vezes, os colegas que cá são colocados..., acontece, se forem colegas do Continente, é porque pegaram no mapa, olharam p'ra onde é que estava a Camacha. Fica perto do Funchal. O.k., então pomos ali Camacha que fica perto do Funchal, fica perto do centro e acabam ficando na *N*. Depois também existem colegas que fazem isto com o Curral das Freiras, só que depois esquece-se das montanhas e dá uma coisa completamente diferente, mas sinto, que de alguma forma, as pessoas que já estão dos anos anteriores, conseguem inculcar o espírito de entreajuda, de respeito pelos colegas e de união e para isso ajuda também sermos pessoas, sensivelmente, da mesma faixa etária. Porque nós, se falarmos com professores que têm 30 anos de serviço é uma conversa. Se nós vamos a uma escola em que estamos a falar de professoras na casa dos 30 anos de serviço, é um tipo de ambiente e, agora imagine que são tudo colegas que já se conheciam há bastante tempo e que chega um colega novo que não é conhecido das colegas. Há uma certa preocupação dos colegas... *“Quem é este colega novo que vem p'ra aqui?; Quais são as ideias que ele tem? É uma pessoa que vem para nos espiar... Como é que é?”* E aqui não sinto isso porque as pessoas são todas sensivelmente da mesma idade, respiramos todos mais ou menos o mesmo ar, temos de alguma forma, grandes semelhanças e acho que isso contribui, sobremaneira para o clima que se tem na escola.

Apresentaram o PCE a alguém?

As nossas intenções já são conhecidas, sobremaneira, porque é assim: nós, já há algum tempo, algum tempo valente, que tínhamos a intenção, justamente de alguma forma, de trabalhar um pouco a massa humana que está à nossa volta: os pais. Porquê? Porque sentíamos a necessidade de ter um ensino recorrente. Nós já tivemos essa experiência aqui. Já tivemos essa experiência aqui. Só que ela acabou não resultando. Eu também participei no ensino recorrente, que de alguma forma, que ajudasse estes pais e estas mães com formação em áreas específicas que elas precisam no dia a dia: culinária, costura, e que lhes dê muito mais do que estar à noite a vir à escola – que já é uma hora que não lhes convém – estar à noite a vir à escola para aprender o B,A, Ba. Para gente com 30, 40, 50 anos, não tem nada que ver este tipo de aprendizagem. E então, era importante p’ra estes pais fazer essa formação. Nós temos esse Projecto desde que nós pensámos neste PE. Uma das vertentes que nós vimos foi realmente, a necessidade de investir junto dos pais. E esta necessidade de investir junto dos pais... todos os anos quando nós pedimos as inscrições para o recorrente, quando nós fazemos apresentação dos professores no início do ano... e este trabalho damos, ainda que não estamos a dizer: “*O PC da nossa escola chama-se: Viver com todos*” Nós não dizemos as coisas desta forma, mas passamos a mensagem de o que nós, enquanto escola, pretendemos fazer com os alunos. O que é que nós queremos que o nosso..., ou seja traduzimos por miúdos, o que p’ra nós está no papel e nós, enquanto professores e profissionais temos que saber ler dessa forma, mas que os pais não entenderiam dessa forma e dizemos-lhes qual é a nossa intenção enquanto PCE, passando essa mensagem. As Instituições que trabalham connosco, quer governamentais, quer outras, têm conhecimento, também da mesma forma. Estamos a falar de uma Junta de Freguesia, duma Câmara que já nos apoiou, por exemplo, no intercâmbio e que tem conhecimento das actividades que nós fazemos, e tudo isso, portanto, têm conhecimento do nosso PE. Podem não saber que o PE tem o título que é: “*Saber viver com todos*”, mas sabem qual é a nossa intenção enquanto escola.

Quais foram as reacções suscitadas, nomeadamente em relação aos pais ou outros?

Em relação aos pais, quem não tem não pode dar. Se existem alguns pais que compreendem o nosso trabalho e que... até nos apoiam, significativamente, existem outros que não! A verdade é essa. Infelizmente, nós não podemos contar com todos os pais, pelo contrário, contamos

com poucos. Nós fazemos uma reunião no princípio do ano e a sala fica cheia e à medida que as reuniões vão sendo feitas ao longo do ano, mais duas ou três vezes, ou mesmo que sejam quatro vezes, as reuniões ficam cada vez com menos pessoas. E depois há outro problema que é o problema de sempre, que é: as pessoas que deviam vir à reunião, não vêm!

Relativamente à operacionalização, como é que os professores se têm envolvido na concretização do Projecto?

As pessoas sabem quais são as intenções que nós temos, a nível de escola e cada pessoa ou cada ano de escolaridade operacionaliza isso na sua turma, no seu grupo. Existem algumas actividades que nós fazemos a nível de grupo, ano de escolaridade e existem outras que nós fazemos na nossa turma. Cada colega operacionaliza, depois aquilo... os pressupostos do PCE, no seu PCT.

E, especificamente, acerca da participação de cada professor nas actividades que envolvem toda a escola, como são divididas as tarefas para esse trabalho comum?

Elas não se dividem. Elas partilham-se. Não temos por hábito dizer assim: *“Bem, 1º ano vai tratar de ver os objectivos do PC; 2º ano vai tratar de ver as actividades; 3º ano...”*

Não estava a pensar nessa perspectiva... O que eu lhe pergunto é: como articulam esse trabalho?

Reunião de Conselho Escolar. Vão fazer Concurso das Sopas. O que é que acham? Sim? Não? Sim! Boa! Vamos começar. Vamos fazer o Concurso das Sopas. Ideias...Olha poderíamos fazer desta forma, desta, desta. Ok. Surgiram várias ideias. Qual é a que é? Vamos fazer o Concurso das Sopas num dia. Como é que é p'ra fazer as sopas? Cada turma faz uma sopa. Todas as turmas fazem. Como é que é? Se calhar, todas as turmas é muito complicado. Então vamos fazer por anos de escolaridade. Junta- –se 1º, 2º, 3º 4º ano... pronto, pré e Aldeia. Como é que vamos fazer, por exemplo as tarefas dentro de cada sopa, por exemplo, como é que é feito? Uma turma poderá se preocupar com a apresentação... a defesa da sopa, a outra turma irá p'ra cantina e irá preparar a sopa, a outra... toda a gente sabe o que é que está a ser feito. Por exemplo, no caso deste concurso, os 1ºos anos sabiam como é que estava organizado as coisas dentro de cada ano, porque havia um certo secretismo a ver quem é que

haveria de ganhar o concurso, mas quando nós pensámos numa actividade de grupo é claro que toda a gente sabe aquilo que é suposto cada um fazer.

E quem é que coordena esse trabalho?

Pois... é que nós não sentimos que haja alguém que diga: “Vai ser feito assim!”

Não sentem necessidade da existência de um líder?

Em algumas situações haverá essa necessidade. Por exemplo, no... na Segunda-Feira passada tivemos... fizemos uma... uma segunda iniciativa de jogos, precisamente porquê? Porque aquilo que eu lhes digo de nós sentirmos a necessidade de repetir uma coisa que eles até gostaram... Nós fizemos na Páscoa, um dia com jogos. Fizemos várias Estações e eles foram, entretanto, passando pelas várias Estações e cada um ia fazendo... e as turmas iam fazendo esses vários jogos. O que acabou acontecendo foi que na Segunda-feira passada nós repetimos essa iniciativa porque da outra vez os miúdos acharam excelente, gostaram bastante e pediram que se repetisse a iniciativa. Então aproveitámos o dia 2 de Junho em que celebrámos o dia da criança e fizemos isso mesmo. Montámos várias Estações, cada... e o que é que nós fizemos? Cada Professor das Actividades... um professor duma Actividade ficou numa Estação e o Professor da turma acompanhava a turma. Nós conseguimos... e havia... eu, depois, eu fiquei com... com o relógio a controlar o tempo, mais ou menos que era para mudar as Estações. Quando mudávamos de estação toda a gente mudava e conseguíamos ter sempre as estações ocupadas e os miúdos sempre ocupados. Foi... É este controle que alguma vez me pode surgir. Pronto, neste dia fui eu, outra vez poderá ser a subdirectora. São coisas que surgem naturalmente.

E a directora tem algum papel na coordenação das actividades?

Em algumas actividades, se calhar, mais do que noutras... mas, não sinto que a directora tenha que estar presente em tudo para que as coisas funcionem. Por exemplo, na Segunda-Feira, ela tinha pessoas para receber, tinha reunião. Ela não precisou de estar nos jogos para que os jogos resultassem.

Refiro-me à coordenação entendida como supervisão.

Sentimos que é sempre a voz da providência. Portanto..., lá está a directora é a directora e apesar do Conselho Escolar ser o órgão máximo da escola, no dia a dia, a voz que nós precisamos ouvir, a voz de comando está na directora, apesar de termos o Conselho Escolar que toma as decisões, mas quando chega a hora de operacionalizar essas decisões, nós precisamos de alguma forma de dar contas à directora, perguntar à directora como é que é e aí sentimos a coordenação dela, com toda a certeza que sim.

Na sua opinião, as actividades que estão a ser desenvolvidas pela escola correspondem às intenções delineadas no Projecto?

Mais do que nunca!

No que se refere à sua realidade da sua turma, considera que o seu PCT também está em consonância com o PCE?

Tem de estar. Eu não conseguiria pensar no PCT da minha turma se não pensasse que, acima de tudo, mais importante do que... que a primeira coisa que eu tenho de conseguir com eles é que eles se sintam bem consigo, o saber viver e acho que o facto de eles estarem com esta idade, neste ano de escolaridade, é justamente isso. É porque não aprenderam a saber viver. Tem que haver essa... tem que estar em consonância. Por exemplo, o que se passou agora... esta situação, eu tinha dois alunos que estavam aqui, nos colchões, que estavam a brincar nos colchões... que não estavam a ser mal educados com ninguém, não estavam a provocar ninguém, mas que, também pela idade que têm, não estavam, minimamente, interessados em ir fazer actividades com as crianças mais pequenas porque depois, os mais pequenos olham e... há diferença de idades e é desagradável. Pronto! E o que é que eu fiz? Como tinha um trabalho na sala que nós começámos de manhã - estamos a ver as medidas de área - nós tínhamos começado de manhã a fazer os decímetros quadrados. Fizemos 100 dm². Fizemos 100 dm² para, agora, construir o m². Como tinha esse trabalho p'ra fazer, dei-lhes essa responsabilidade. Ficaram na sala. São dois rapazes, portanto, não há aquele perigo, dizer assim: “*eu vou deixar dois miúdos na sala?*” Não são duas crianças de 6 anos. Estamos a falar de um rapaz com 14 e outro com 15 anos. Já são gente crescida que chegue para poderem

estar na sala. De qualquer forma, deixei recomendações com os funcionários que lá estão e com a segurança para que, de vez em quando, olhem p'ra ver como é que a situação está. Mas, como lhes incumbi deste trabalho, portanto, eu dei – lhes este voto de confiança: “*Vocês têm este trabalho p’ra fazer.*”, eles acharam importante e estão lá a fazer o trabalho.

A concretização do PCE alterou a dinâmica de trabalho da vossa Escola?

Acho que não foi pelo facto de nós termos construído o PCE que fizemos as alterações. É uma coisa inerente a isso.

Sei que farão a avaliação do vosso projecto no final do ano em Julho, mas neste momento, face a tudo o que tem sido vivenciado, acha que tem falhado alguma coisa na concretização do vosso Projecto? Sentiu, em algum momento, necessidade de efectuar algum tipo de reajuste?

Não sei se é propriamente uma falha..., mas eu sinto que se nós conseguíssemos... seria importante nós termos um Regulamento Interno, ou melhor se nós conseguíssemos dar mais efectividade ao Regulamento Interno, ou seja, que eles conseguissem... dar-lhes a noção de causa e efeito...

...Aos alunos...?

Aos alunos. Se eu fizer isto acontece isto... Só que depois isto torna –se complicado porque é assim: a causa e efeito para um aluno nunca poderá ser a mesma para outro porque depende muito do ambiente familiar que ele tem, do contexto em que as coisas aconteceram e nós sentimos, muitas vezes, dificuldades em gerir situações que parecem iguais e não são iguais, são situações diferentes, no nosso dia a dia: uma punição, um reforço positivo... Muitas vezes é complicado fazer esta gestão e acho que era uma área onde nós tínhamos de investir, a questão de... do... do... investir mais junto dos alunos para conseguirmos mais respeito... pelos colegas, pelos professores..., mais respeito, acima de tudo.

Então esse é também um dos problemas da vossa escola?

Do meio...

Pois, visto que a escola está inserida no meio, digo que é também da escola...

Pois.

Pensaram nalgum mecanismo de avaliação do PCE?

Não me lembro se estará escrito alguma coisa de... de... que mecanismo de avaliação é que nós teremos. De qualquer forma, penso que a avaliação passará sempre por uma reunião de Conselho Escolar em que nós vamos debater e que vamos... Da mesma forma que nós nos reunimos para o projectar, vamos voltar a reunir para fazermos alterações para o próximo ano lectivo. As sugestões que os colegas poderão fazer..., portanto, fazer a reflexão, porque nós acabamos fazendo isto todos os anos, que é chegando ao fim do ano, vamos fazer a reflexão de como é que as coisas correram este ano, deixar sugestões para os professores que vêm no próximo ano, no caso de nós não estarmos. Se nós estivermos, são as recomendações que nos vão servir p'ra nós mesmos. E todos os anos funcionamos dentro deste mecanismo: projecção, reflexão, projecção, projecção, reflexão...

E relativamente à concepção do vosso Projecto, existe algum aspecto a apontar que carecesse de reformulação?

Eu penso que aqui não será pela concepção do Projecto que nós... Acho que o defeito aqui não está na concepção do projecto. Acho que a falha não foi aí. Acho que a falha é, talvez na execução do dia a dia. Lá está, é muito complicado perante o meio que nós temos e perante a situação que nos envolve, conseguirmos resolver as situações duma forma linear, duma forma... sistemática. Dizer p'ra situação A, resolução B. P'ra situação B, resolução C. É complicado fazer isto no dia a dia e quando nós fazemos o projecto nós temos que dizer: perante as situações A, B e C teremos de tomar decisões do género C, D e E. e isso está, só que, depois, quando nós chegamos ali ao dia e pensamos que aquilo está dentro do E, tem mais aquela variável que já lhe põe fora do E, que já está no F e torna-se complicado. É só por aí.

Na sua perspectiva, a existência do documento bem como a sua aplicação prática, influenciou a sua formação contínua?

Sim, sem dúvida.

Em que medida?

Até a própria escola sentiu a necessidade de dar formação aos professores para poder os apoiar na consecução deste PCE. Por exemplo, nós fazemos uma formação todas as semanas do Projecto Pica Camélias que é um Projecto paralelo que, de alguma forma, vem nos ajudar a efectivarmos ainda mais o nosso PCE.

Mas para além dessa formação que a escola organizou, sentiu necessidade de procurar mais formação sobre estas questões relacionadas com a reorganização curricular?

No meu caso, eu não procurei mais formação. Estou mesmo só a fazer esta formação. A formação foi aquela auto-formação, portanto, é aquele cuidado que nós tivemos no princípio do ano de procurar diferentes autores, procurar diferentes editoras e ver o que é que se dizia nesse... a esse respeito.

E não sentiu necessidade de fazê-lo?

É assim... estou tão absorvido nos projectos que desenvolvemos que... e, depois, também um pouco de desilusão com a formação que, às vezes se faz. Que nós sentimos a necessidade de termos formações práticas, que se possam, efectivamente, usar no dia a dia e o que acaba acontecendo com a formação, muitas das vezes, ao contrário desta que estamos a ter neste momento, que nesse aspecto até está bastante bem, o que acaba acontecendo muitas vezes é que a formação p'ra que dê p'ra todos os professores que está na formação, é uma formação muito genérica, muito abrangente, que fica muito no vago, no teórico e o que nós precisamos é, efectivamente, de formação que nos possa, de alguma forma, nos dar mais instrumentos para trabalhar no terreno no dia a dia.

No seu caso específico, devido à experiência de trabalho que se encontra a desenvolver, já procurou alguma formação sobre currículos adaptados?

Bastante... bastante, só que, depois também sinto... Lá está, eu acredito que o currículo adaptado se vai fazendo no dia a dia e que se vai fazendo à medida que se vai sentindo as necessidades dos alunos. Seria realmente... tenho a certeza que se eu tivesse uma formação nessa área específica, uma formação profunda nessa área, ou fazer um seminário, ou fazer mesmo um curso intensivo, conseguiria ganhar, só que também, muito sinceramente, também não chegou nenhum documento, nenhum ofício a dizer que houvesse formação nessa área, porque depois como se está numa área muito específica, porque acaba sendo uma área muito específica, normalmente se está..., talvez, talvez será uma formação que será feita, se calhar mais para o Professor de Educação Especial, por exemplo. Os currículos diferenciados, os ... e pensando na individualidade de cada aluno, naquele apoio que se dá ao aluno quando ele está só com o Professor de Educação Especial. Não será um curso, não será uma formação que se dê pensando, acho eu, se calhar estou enganado, numa turma, num grupo, como aquilo que eu tenho, que é aquilo que eu sinto no dia, mas se calhar era uma formação bastante boa para se fazer.

E tem conhecimento sobre algum colega que tenha obtido formação nesta área?

Sim, a sub -directora está a fazer um curso mesmo de formação em que já foi, creio que alguns dias, dois dias, pelo menos, sobre Projecto Curricular de Escola, sobre PCT, portanto, especificamente nesta área.

Já pensou na possibilidade de solicitarem formação, não só sobre PCE, mas no seu caso, inclusive, sobre currículo adaptado?

Não tinha pensado, sinceramente, não!

Quer acrescentar mais alguma coisa a tudo o que foi dito?

Não, acho que o que foi dito...

Foi muito profundo! Obrigado!

PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDOS DOS PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA

ESCOLA	
DADOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA	
SUBCATEGORIA	INDICADORES
Caracterização da escola	Caracterização do meio onde a escola está inserida
	Caracterização dos contextos familiares dos alunos
	Recursos físicos e materiais da escola
	Recursos humanos da escola
	Grau de sucesso escolar verificado
	Ocupação dos tempos livres
Funcionamento da escola	Aspectos estruturais
	Aspectos financeiros
	Reuniões de equipa
	Reuniões com os pais
	Trabalho em equipa
	Critérios de formação das turmas
	Aulas de substituição
Competências da escola	Regulamento interno
	Calendarização da operacionalização do PCE
	Distribuição das actividades/elaboração de horários
	Concepção e aprovação do PCE pelo conselho escolar
	Definição do Plano Anual de Actividades
	Concepção de projectos pedagógicos específicos
	Estabelecimento de parcerias
	Desempenho de funções administrativas e pedagógicas pelo director e/ou conselho escolar
	Eleição do representante de pais
	Incentivo à participação dos pais
	Gestão autónoma da estrutura escolar
CURRÍCULO	
GESTÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR	
Competências a desenvolver	Competências específicas
	Perfil de competências terminais/ gerais
	Abordagens transversais
Objectivos do currículo nacional	Promoção da qualidade de vida pessoal e social
Desenvolvimento de áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória	Língua Portuguesa
	Matemática
	Estudo do Meio
	Expressões Artísticas
	Expressões Físico-motoras
Desenvolvimento das áreas curriculares não disciplinares de frequência obrigatória (Formação Pessoal e Social)	Área de Projecto
	Estudo Acompanhado
	Formação Cívica
	Formação Cívica-dimensão escola
	Formação Cívica-educação para o ambiente
	Formação Cívica-educação para a sexualidade
	Formação Cívica-educação para os afectos
	Formação Cívica-educação para a saúde
	Formação Cívica-formação pessoal
	Formação Cívica-formação social/comunitária
	A cargo do professor titular da turma
	Desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares
	Inclusão de uma componente de trabalho dos alunos com as TIC
	Abrangência a todos os alunos
	Promoção da autonomia e cooperação

CURRÍCULO	
GESTÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR	
Desenvolvimento das áreas curriculares não disciplinares de frequência facultativa (Formação Pessoal e Social)	Fundamentação das actividades
	Educação Moral e Religiosa
	Actividades Desportivas
	Actividades Artísticas
	Actividades de ligação com o Meio
	Actividades de solidariedade e de voluntariado
	Actividades de dimensão europeia da educação
	Língua Estrangeira – Inglês
	Ocupação de Tempos Livres
	Sala de Estudo
	Educação Cívica
	TIC
	Biblioteca e Videoteca
	Ludoteca
	Festividades
Formações Transdisciplinares	Educação para a cidadania
	Valorização da Língua Portuguesa
	Valorização da dimensão humana do trabalho
	Valorização das TIC
Educação Especial	Apoio Pedagógico Especializado
Ofertas Curriculares para alunos com insucesso escolar ou problemas de integração na escola	Apoio Pedagógico Acrescido
Orientações Curriculares	Definição do PCE em função do currículo nacional
	Justificação do projecto/diagnóstico do problema/identificação das áreas problemáticas
	Definição de prioridades curriculares
	Definição de conteúdos curriculares
	Integração de conteúdos de índole regional
	Integração de componentes locais do currículo
	Articulação com o PE
	Relação entre o PCE e o PCT
	Relação entre o PCE e o RI
	Gestão flexível do currículo
	Integração do Pré-escolar
	Definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao contexto da escola e às características dos alunos.
	Princípios e valores preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo
Intervenção Pedagógica	Integração das dimensões teórica/prática
	Formação integral dos alunos
	Integração dos saberes
	Desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida
	Atendimento às necessidades educativas dos alunos
Actividades desenvolvidas	Actividades experimentais/investigativas
	Diversidade das aprendizagens significativas
	Resolução de problemas
Ensino/Aprendizagem	Princípios orientadores do processo de ensino/ aprendizagem
	Ofertas educativas diversificadas
	Utilização de materiais manipuláveis
AVALIAÇÃO	
AVALIAÇÃO DO PCE	
Objecto de avaliação do PCE	Processo de desenvolvimento do PCE desde a concepção até à sua implementação

AVALIAÇÃO	
AVALIAÇÃO DO PCE	
Intervenientes na avaliação do PCE	Equipa de coordenação
	Professores, alunos e comunidade
	Conselho escolar
Metodologia de avaliação do PCE	Recolha, tratamento e análise de dados
	Avaliação contínua
	Avaliação final
	Auto-avaliação
Momentos de avaliação do PCE	No final do ano lectivo
	Durante o ano lectivo
Critérios de avaliação	Processos de concretização do PCE
Dificuldades de avaliação do PCE	Relação com outros documentos
	Pesquisa bibliográfica
	Identificação de competências
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	
Modalidades de avaliação dos alunos	Avaliação diagnóstica
	Avaliação formativa
	Avaliação sumativa interna
	Auto-avaliação
	Hetero-avaliação
	Avaliação aferida
	Avaliação especializada
Periodicidade da avaliação dos alunos	Momentos de avaliação determinados pela escola
Critérios de avaliação dos alunos	Referenciais comuns estabelecidos pela escola
	Decisão do professor titular da turma na definição de critérios
	Competências definidas para cada área curricular
	Integração entre o currículo e a avaliação
	Capacidade de pesquisa e empenho
	Sistematização e rigor
Instrumentos de avaliação dos alunos	Registos escritos
	Diálogos/debates
	Trabalhos produzidos pelos alunos
	Observação dos alunos
Intervenientes na avaliação dos alunos	Professores e alunos
	Conselho escolar
	Outros intervenientes
	Professor titular da turma
	Técnicos especializados de apoio educativo
	Encarregados de educação
Meios de informação aos Encarregados de educação	Ficha de avaliação dirigida aos pais
	Reuniões periódicas
Efeitos da avaliação dos alunos	Retenção ou progressão
Objectivos da avaliação dos alunos	Regulação das aprendizagens
	Orientação do processo de ensino/aprendizagem
	Formação dos alunos
Objecto da avaliação dos alunos	Saber saber (Nível cognitivo)
	Saber fazer (nível comportamental)
	Saber ser/ transformar-se (nível afectivo)
	Outras competências
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E LEGISLATIVA DO PCE	
SUPORTE BIBLIOGRÁFICO	
Bibliografia	Citações bibliográficas
SUPORTE LEGISLATIVO	
Legislação em vigor	Referências à legislação

NECESSIDADES DE FORMAÇÃO	
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES E NÃO DOCENTES	
Condições para frequência de acções de formação	Critérios de selecção de professores para participar em acções de formação
Planos de formação para docentes e não docentes	Plano de formação para pessoal docente
	Plano de formação para pessoal auxiliar da acção educativa
Ênfase em determinadas áreas de formação	Acções de formação especializadas em animação pedagógica
Entidades organizadoras das acções de formação	Acções de formação organizadas pela escola
Fundamentação da formação	Objectivos da formação
	Valorização da actualização de conhecimentos
DIVULGAÇÃO DO PCE	
MEIOS DE DIVULGAÇÃO	
Utilização de meios de divulgação	Escola
	Órgãos de comunicação social
Calendarização da divulgação do PCE	Momentos seleccionados pela escola
Destinatários da divulgação do PCE	Comunidade
	Alunos
	Pais

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS –

– ESCOLAS I, II E III

ESCOLA	
DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA: FUNCIONAMENTO, RECURSOS FÍSICOS, MATERIAIS E HUMANOS	
SUBCATEGORIA	INDICADORES
Caracterização do meio onde a escola está inserida	Meio muito pobre
Modelo de funcionamento da escola	Funcionamento da escola a tempo inteiro – aspectos positivos
Recursos físicos e materiais da escola	Escola razoável ou de grandes dimensões com muitos docentes
	Condições físicas razoáveis com algumas lacunas
	Existência de alguns recursos materiais
Recursos humanos da escola	Equipa docente jovem a exercer funções docentes há pouco tempo na escola
	Alguns docentes mais antigos na escola
	Equipa docente coesa
	Bons recursos humanos
	Falta de pessoal docente
DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS/TURMAS	
Caracterização dos alunos/turma	Existência de alunos com problemas
	Convicção de que todas as crianças possuem capacidades de aprendizagem
DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DOS PAIS E DOS CONTEXTOS SÓCIO-FAMILIARES	
Caracterização dos pais e dos contextos sócio-familiares	Participação de alguns pais na vida escolar
	Participação restrita da maioria dos pais na vida escolar
	Ambientes familiares complicados em que vivem alguns alunos
DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DA DIRECTORA	
SUBCATEGORIA	INDICADORES
Desempenho de funções na direcção da escola	Liderança e coordenação das actividades desenvolvidas na escola
	Dinamização de projectos
	Pouco tempo de serviço na direcção da escola
	Promoção, discussão e conciliação de ideias
História académica	Aspectos da vida pessoal que condicionaram a formação académica
	Motivação para a aprendizagem e estabelecimento de boas relações interpessoais
	Evolução escolar
Percurso profissional	Formação profissional
	Desempenho de funções docentes como professor(a) titular duma turma do 1º CEB
	Desempenho de funções docentes no 2º ciclo do ensino básico
	Outras funções: coordenação em educação de adultos; ensino recorrente; substituição de professores; direcção de turma.
	Interrupção da função docente e pouco tempo de serviço e de experiência nesta actividade
	Frequência de formação contínua
	Instabilidade/mobilidade profissional - diferentes experiências
Motivações profissionais	Experiência de formação e de integração num júri de avaliação
	Motivação para exercer o cargo directivo da escola
	Motivação para exercer funções docentes
ÁREAS CURRICULARES	
ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES DE FREQUÊNCIA OBRIGATÓRIA	
SUBCATEGORIA	INDICADORES
Enfoque dirigido às áreas curriculares obrigatórias	Valorização da Língua Portuguesa, do Estudo do Meio e da Matemática

ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES DE FREQUÊNCIA FACULTATIVA	
SUBCATEGORIA	INDICADORES
Áreas de enriquecimento curricular	Referências à Expressão Plástica, Educação física e Educação Musical
	Utilização das TIC: horários e entusiasmos das crianças
	Desenvolvimento de outras actividades
ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES DE FREQUÊNCIA OBRIGATÓRIA (FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL)	
SUBCATEGORIA	INDICADORES
Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica	Inclusão destas áreas no currículo escolar, embora com algumas hesitações
	Importância em trabalhar estas áreas numa forma natural, sem obedecer a uma planificação muito exigente
	Menosprezo pelo estudo acompanhado por alguns docentes
FORMAÇÕES TRANSDISCIPLINARES	
SUBCATEGORIA	INDICADORES
Valorização das TIC, da Educação para a Cidadania e da Formação Cívica	Transversalidade das TIC, da Educação para a Cidadania e da Formação Cívica
	Dificuldades nas abordagens transversais do currículo
	Discussão entre docentes sobre a Educação para a Cidadania

FORMAÇÃO CONTÍNUA	
EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES SOBRE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR	
SUBCATEGORIA	INDICADORES
Participação de alguns docentes em acções de formação sobre reorganização curricular	Participação de directoras, sub directoras e docentes em acções de formação, animação pedagógica ou complementos de formação Não participação em acções de formação
Elaboração do PCE	Auto-formação veiculada pelo PCE
Organização de acções de formação pela escola	Formação dirigida a docentes, pais e outros técnicos
Recurso a entidades e/ou instituições formadoras	Secretaria Regional de Educação
	Sindicato dos Professores da Madeira
	Animação pedagógica
Apreciação da formação desenvolvida na área da reorganização curricular – aspectos negativos e positivos	Formação demasiado teórica, técnica e generalista em detrimento da componente prática
	Oferta reduzida de formação e, por vezes, circunscrita aos docentes de Educação Especial
	Desenvolvimento de formações que não surgem em tempo oportuno
	Formações que não resultam em obtenção de conhecimentos e de ideias precisas e úteis
	Aquisição de alguns conhecimentos meramente básicos sobre PCE
Propostas de formação sobre reorganização curricular	Formações de natureza prática centradas nas escolas
	Partilha de ideias e experiências entre escolas
LACUNAS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES	
SUBCATEGORIA	INDICADORES
Dificuldades na formação contínua sobre reorganização curricular	Opção por outras formações
	Inexistência de solicitações de formação pela escola
	Indisponibilidade para frequentar acções de formação devido ao envolvimento no desempenho de outras funções
	Tentativas infrutíferas na organização de acções de formação sobre reorganização curricular e outras temáticas
	Escassez de tempo para efectuar reflexões sobre a prática pedagógica
Necessidades de formação	Necessidades formação no âmbito da elaboração do PCE
	Solicitações de formação pelos docentes em sessões de animação pedagógica
	Necessidades de formação sobre outras problemáticas: álcool; droga; escola a tempo inteiro; sexualidade; currículos adaptados
	Necessidades de formação centradas na escola nas práticas do dia-a-dia

VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA	
SUBCATEGORIA	INDICADORES
Importância da formação contínua nas acções de reorganização curricular	Reconhecimento das implicações decorrentes da formação contínua: organização das aulas e orientação da prática
	Actualização de conhecimentos e de práticas – formação profissional
	Acesso fundamental a documentação
	Consciência das fragilidades e das necessidades de evolução pessoal e profissional
	Concretização da formação obtida
CONCEPÇÃO DO PCE	
FUNDAMENTAÇÃO DA ELABORAÇÃO DO PCE	
SUBCATEGORIA	INDICADORES
Diagnóstico/ Identificação de áreas problemáticas	Desmotivação dos alunos pela escola
	Saúde e higiene pessoal
	Saber ser e estar
	Dificuldades na aprendizagem
	Factores sócio-económicos e familiares dos alunos
	Problemas diversificados
	Condições de segurança
Cumprimento da legislação	Reconhecimento da obrigatoriedade imposta pela legislação
	Reconhecimento da obrigatoriedade imposta pela inspecção
Aquisição de informações sobre o PCE	Consulta do Programa Nacional
	Frequência de acções de formaç
IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA AO PCE	
Valorização do documento	Adopção de uma atitude reflexiva sobre os problemas da escola
	Sustentação da interdisciplinariedade e da contextualização da intervenção pedagógica
	Valorização do PCE como instrumento de trabalho
	Relevância do PCE quando interligado com o PE
	Consulta do mesmo por colegas novos
	Indispensabilidade na elaboração do PCE
Valorização da prática	Primazia do trabalho prático em detrimento da concepção teórica do PCE
	Dinâmica de trabalho inalterada pela concepção do PCE
	Qualificação profissional dos docentes desligada do trabalho teórico subjacente à concepção do PCE
ASPECTOS NEGATIVOS DA CONCEPÇÃO DO PCE	
Excessiva instrumentalização do ensino	Excessiva valorização atribuída à redacção do PCE
	Demasiada importância atribuída às terminologias
	Concepção teórica desligada da prática
Incompatibilidades entre os aspectos burocráticos e as funções do professor	Ensino e colaboração com outros docentes constituem as principais funções do professor

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS – – ESCOLAS I, II

CONCEPÇÃO DO PCE	
PERÍODO DE CONCEPÇÃO DO PCE	
SUBCATEGORIA	INDICADORES
Período destinado à tomada de decisão e elaboração do PCE	Entre Abril e Setembro
	Desconhecimento acerca do período destinado à sua concepção e elaboração
	Entre Outubro e Dezembro
Contexto em que foi tomada a decisão de elaboração do PCE	Decisão em conselho escolar
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PCE	
Suporte bibliográfico	Referência a leituras
FUNDAMENTAÇÃO LEGISLATIVA DO PCE	
Suporte Legislativo	Referência à legislação nacional e regional
ARTICULAÇÃO DO PCE COM OUTROS DOCUMENTOS ELABORADOS PELA ESCOLA	
Ligação entre o Regulamento Interno e o PCE	Coerência entre as actividades definidas no PCE e as regras estabelecidas no Regulamento Interno
	Cumprimento do Regulamento Interno através de actividades definidas no PCE
Ligação entre o PE e o PCE	O PE constitui um suporte para a elaboração do PCE
	Operacionalização do PE através do PCE
	Dúvidas relativamente à articulação entre PE e PCE
Ligação entre o Plano Anual de Actividades e o PCE	Listagem de actividades e efemérides que constituem o Plano Anual de Actividades, viabilizando a concretização do PCE
	Enquadramento do Plano Anual de Actividades no PCE e outros projectos
	Dinamismo inerente ao Plano Anual de Actividades, cuja elaboração é concluída no final do ano lectivo
Ligação entre o PCE e o PCT	Construção do PCT a partir do PCE
	Constatação de alguma relação existente entre o PCT e o PCE
	Sugestão de elaboração de um guião padrão para a elaboração do PCT
	Existência de elos de ligação entre o PCT e o PCE
	Dificuldades ou inexistência de articulação entre o PCT e o PCE
Ligação entre outros projectos concebidos pela escola e o PCE	Desenvolvimento de projectos a partir do PCE
	Dinamização do PCE através dos projectos desenvolvidos pela escola
	Enquadramento dos projectos pedagógicos no PCE
Interligação entre o PCE e todos os documentos elaborados pela escola	Existência de um fio condutor entre todos os documentos
INTERVENIENTES NA ELABORAÇÃO DO PCE	
Docentes e pais	Participação de todos os docentes
	Intervenção de um grupo de docentes
	Participação da associação de pais
ATITUDES DOS DOCENTES NA ELABORAÇÃO DO PCE	
Motivação dos docentes na elaboração do PCE	Muita motivação
	Alguma motivação
DINÂMICAS DE TRABALHO IMPLEMENTADAS NA ELABORAÇÃO DO PCE	
Metodologias aplicadas	Análise e discussão de ideias em grupo
	Ligação com o trabalho iniciado e/ou com o PE
	Observação de registos fotográficos e escritos
	Conhecimento da escola
	Definição de objectivos e estratégias
Trabalho em grupo	Reunião geral
	Participação de todos os docentes em determinadas fases da elaboração do PCE
	Formação de subgrupos/ divisão de tarefas

DINÂMICAS DE TRABALHO IMPLEMENTADAS NA ELABORAÇÃO DO PCE	
Sugestões de alteração das dinâmicas de trabalho utilizadas na concepção do PCE	Criação de pequenos grupos
	Análise do trabalho efectuado no ano anterior
Cooperação entre os docentes da escola na concepção do PCE	Colaboração e empenho manifestado pelos docentes na elaboração do PCE
	Pesquisa aprofundada e aconselhamento de docentes com formação nesta área
	Valorização do trabalho em equipa
COORDENAÇÃO	
Responsabilidade atribuída à direcção da escola	Supervisão do trabalho desenvolvido
	Coordenação do trabalho
Inexistência de um elemento coordenador na concepção do PCE	Envolvimento de todos
DIFICULDADES NA ELABORAÇÃO DO PCE	
Falta de formação e supervisão sobre o PCE	Restrição das possibilidades de formação nesta área
	Existência de dúvidas acerca do PE e PCE
	Inexistência de supervisão sobre a elaboração do PCE
	Escassa formação dos docentes nesta área
	Documentação restrita e pouco esclarecedora
Problemas no trabalho em grupo	Dificuldades na conciliação de ideias
	Gestão difícil do trabalho em grupo
Dificuldades na organização do documento	Dificuldades na definição de objectivos
	Dificuldades na definição do tema
	Dificuldades na definição de conteúdos
	Dificuldades na definição da estrutura formal do projecto
Falta de tempo	Trabalho sobre pressão
	Sobrecarga de tarefas
Instabilidade do corpo docente	Mobilidade do pessoal docente
Organização de actividades e horários	Definição de horários e de actividades
Falta de cooperação entre os professores de escolas diferentes	Procura de protagonismo
	Recusa na cedência do PCE
Articulação com outros documentos apresentados pela escola	Articulação com o PE
	Articulação com o Regulamento Interno
	Articulação com o PCT
	Relação entre o PCE e os restantes documentos
RECURSOS UTILIZADOS NA ELABORAÇÃO DO PCE	
Recursos materiais	Leitura de documentação
	Utilização de Projectos Curriculares de outras escolas
Formação	Procura e frequência de formação
Recursos humanos	Entidades: PARSE
	Professores de outras escolas
OBJECTIVOS DO PCE	
ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO PE E DO PCE	
Definição de prioridades curriculares do PCE	Motivação para as aprendizagens, despertando o prazer de estar na escola
	Desenvolvimento de competências relacionadas com o saber ser e estar
	Acesso às aprendizagens essenciais e básicas
	Promoção do bem estar e felicidade dos alunos
	Primazia sobre os interesses das crianças
	Investimento educativo dos pais através do ensino recorrente
	Resolução ou minimização dos problemas das crianças
	Aproximação da comunidade à escola
	Promoção de aprendizagens relacionadas com as áreas disciplinares: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio
	Desenvolvimento de competências relacionadas com o saber fazer
	Exaltação da inclusão e do sucesso educativo de todas as crianças

OBJECTIVOS DO PCE	
ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO PE E DO PCE	
Adequação do currículo à especificidade da escola e dos alunos	Adaptação das propostas a nível nacional ao contexto escolar e ao meio
	Adaptação curricular em função das características dos alunos
	Integração de componentes locais
	Diferenciação do processo de ensino-aprendizagem
Integração e contextualização dos saberes	Articulação entre as áreas curriculares de frequência obrigatória e as áreas curriculares de frequência facultativa
	Abrangência do conhecimento a diversas áreas interligadas entre si
OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE	
CONDIÇÕES FAVORÁVEIS À OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE	
Estabilidade do corpo docente	O êxito do PCE depende da constância do corpo docente
Condição psicológica dos docentes	Motivação dos docentes para trabalhar
Docentes da mesma faixa etária	Facilidade na criação de um bom ambiente de trabalho pelo facto dos docentes se incluírem na mesma faixa etária
CONSEQUÊNCIAS DA APLICAÇÃO DO PCE	
Dinâmicas de trabalho implementadas pelos docentes	Envolvimento e empenho da equipa docente na concretização e sistematização do trabalho pedagógico
	Planificação conjunta centralizada na escola ou em gabinetes de apoio
	Partilha de tarefas através da cooperação e entreajuda entre os docentes
	Coordenação das actividades pela direcção ou por um docente da escola
	Inexistência de um elemento coordenador das actividades da escola
Consonância entre as intenções delineadas no PCE e o trabalho prático concretizado pela escola	Coerência entre as planificações e as práticas desenvolvidas pela escola
	Valorização dos conteúdos referentes às disciplinas curriculares de frequência obrigatória
Articulação entre a operacionalização do PCE e o PCT	Definição da ligação entre o PCE e o PCT pela equipa docente
	Participação de cada turma, de acordo com o seu nível, no desenvolvimento de actividades comuns à escola
	Concretização dos objectivos do PCE através do PCT
	Preocupação revelada no sentido de efectuar essa articulação
Alterações na organização curricular da escola	Organização criteriosa das actividades curriculares disciplinares
	Optimização do funcionamento da escola pela actual organização curricular
	Adaptação impreterível dos professores às regras de funcionamento da escola, em detrimento dos seus interesses pessoais
	Necessidade de mais recursos humanos decorrentes da actual organização curricular da escola
	Introdução de algumas mudanças na dinâmica curricular da escola
	Constatação da inexistência de mudanças ou desconhecimento sobre as mesmas
Melhorias das ofertas educativas proporcionadas pela escola	Promoção de inovações pedagógicas que envolvem todos os alunos da escola e atendem aos seus centros de interesse
	Integração sócio-escolar de adolescentes
	Articulação, integração e contextualização dos saberes
	Constatação de uma melhoria substancial nas ofertas educativas promovidas pela escola
	Alterações positivas nos comportamentos das crianças
Recurso a parcerias com a comunidade	Estabelecimento de parcerias com entidades oficiais e particulares da comunidade
	Intercâmbios desenvolvidos com pessoas de outras localidades
Promoção de formação para pessoal docente e não docente	Organização de acções de formação na escola
Partilha de experiências entre docentes	Troca de ideias entre docentes sobre o trabalho desenvolvido na escola
DIFICULDADES NA OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE	
Instabilidade e mobilidade do corpo docente	Operacionalização do PCE por professores que nem sempre participaram na sua concepção
	Problemas relacionados com a colocação de docentes do continente e escolha de horários

DIFICULDADES NA OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE	
Consonância entre as intenções delineadas no PCE e as práticas desenvolvidas na escola	Dificuldades em conciliar as propostas teóricas e a sua efectiva aplicação
Obstáculos ao trabalho em equipa	Dificuldades de tempo para reunir
	Obstáculos à acção concertada de vários parceiros sociais: pais, professores, meio
Insuficiência dos apoios destinados às crianças com NEE	Dificuldades na adequação das respostas educativas destinadas às crianças com NEE
	Necessidade de mais apoio dos serviços especializados
	Trabalho pedagógico com outras crianças dificultado pela inclusão de crianças com NEE
Condições de trabalho precárias impeditivas do desenvolvimento de determinadas actividades programadas	Escassez de meios de transporte
	Insuficiência de recursos materiais e outros meios
Aspectos deontológicos da profissão docente	Incumprimento dos deveres profissionais
Ambientes familiares problemáticos	Pouca participação dos pais na vida escolar
	Ambientes familiares desestruturados
Gestão de situações complexas do quotidiano	Dificuldades na tomada de decisões adequadas a situações problemáticas
	Aplicação mais consistente do regulamento interno
ASPECTOS QUE PODEM SER MELHORADOS NA OPERACIONALIZAÇÃO DO PCE	
Propostas de reorganização curricular para o ano lectivo seguinte	Apoio reforçado do professor de educação especial
	Introdução de novas actividades
	Alteração na partilha de tarefas entre os docentes
	Melhorias perspectivadas a nível da leitura e outros aspectos gerais
DIVULGAÇÃO DO PCE	
DESTINATÁRIOS DA DIVULGAÇÃO DO PCE	
Divulgação do PCE à comunidade	Comunidade em geral
	Os pais
METODOLOGIA DE DIVULGAÇÃO	
Comunicação com os pais	Transmissão de informação acessível e concreta
	Reacções suscitadas nos pais
DIFICULDADES NA DIVULGAÇÃO DO PCE	
Aproximação da comunidade à escola	Mudança de atitudes lenta e difícil
Falta de divulgação do PCE	Não apresentação do PCE
AVALIAÇÃO DO PCE	
OBJECTIVOS DA AVALIAÇÃO DO PCE	
Necessidades de reajustamentos no documento	Reajustes na redacção do PCE
	Introdução de certas actividades; resolução de problemas detectados na turma
	Preparação para o ano lectivo seguinte
METODOLOGIA DE TRABALHO NA AVALIAÇÃO DO PCE	
Instrumentos de avaliação do PCE	Relatórios, grelhas e questionários
	Instrumentos específicos
	Inexistência de instrumentos
Critérios de avaliação estabelecidos pela escola	Adequação do Projecto à realidade da escola e às necessidades educativas das crianças
	Rigor e exaustão
MOMENTOS DE AVALIAÇÃO DO PCE	
Ao longo do ano lectivo	Durante a sua elaboração
	Todos os meses
	No final do ano lectivo
PROJECTO CURRICULAR DE TURMA	
CONCEPÇÃO DO PCT	
Momentos destinados à concepção do PCT	Renovações periódicas do PCT
	Elaboração de um documento-base após um conhecimento dos alunos
Aspectos negativos na concepção do PCT	Instrumentalização do ensino

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NA SALA DE AULA	
Processo de ensino-aprendizagem na sala de aula	Recurso a actividades lúdicas para motivar as crianças
	Diferenciação pedagógica e flexibilidade curricular
	Conhecimento dos alunos através de um processo intuitivo
	Recurso a parcerias com a comunidade
	Planificação diária da prática pedagógica
REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NA SALA DE AULA	
Auto-reflexão sobre a prática profissional	Competência profissional qualificada
	Dificuldades no cumprimento do programa
Avaliação em grupo (conselho escolar)	Remodelação trimestral dos PCT decidida em reunião geral
	Elaboração de um relatório de cada PCT

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS – – ESCOLA III

CONCEPÇÃO DO PCE	
MOTIVOS QUE JUSTIFICAM A INEXISTÊNCIA DO PCE	
SUBCATEGORIA	INDICADORES
Sobrecarga de trabalho/ Falta de tempo	Excesso de trabalho na escola
	Falta de tempo
Valorização da prática pedagógica em detrimento da concepção de projectos	Disponibilidade exclusivamente destinada ao trabalho directo com as crianças
	Indisponibilidade para planificar/projectar actividades de carácter pedagógico
Atitudes da directora e dos docentes	Inexperiência da directora e dos docentes
PROJEÇÃO FUTURA DA ELABORAÇÃO DO PCE	
Condições de trabalho propícias à elaboração do PCE	Motivação dos docentes
	Estabilidade da equipa docente
	Informações mais precisas
Propostas futuras de elaboração do PCE	Previsão de melhorias aquando da elaboração do PCE
	Planificação futura do trabalho de concepção do Projecto
Definição de um período destinado à elaboração do PCE	Início da elaboração do documento a partir do mês de Julho
	Concepção do projecto antes ou logo após o início do ano
CONHECIMENTOS SOBRE O PCE	
PESQUISA DE INFORMAÇÕES SOBRE O PCE	
Questionamento aos docentes e/ou director da escola para adquirir informações sobre o PCE - resultados desse questionamento	Interrogações sobre o tema do PCE
	Interrogações sobre a existência do PCE
	Informações cedidas por docentes da escola induzindo a existência do PCE
	Constatação da inexistência do PCE
Pesquisa bibliográfica	Consulta de bibliografia
	Pesquisa infrutífera
Outras formas de aquisição de informações sobre o PCE	Informações oriundas da SRE
	Participação em acções de formação
NÍVEL DE CONHECIMENTOS SOBRE O PCE	
Falta de informação e de formação sobre PE e PCE	Desconhecimento absoluto sobre PCE
	Desconhecimento absoluto sobre PE
	Dúvidas sobre PCE, incluindo sobre a própria existência do documento na escola
	Indistinação entre PE e PCE
Alguma informação sobre PCE	Alguns conhecimentos elementares sobre PCE
CURRÍCULO ESCOLAR	
ORIENTAÇÕES CURRICULARES SUBJACENTES À FILOSOFIA DE INTERVENÇÃO DA ESCOLA	
Interacção entre a escola e a comunidade	Valorização atribuída à ligação entre a escola, os pais e a comunidade
	Adequação do currículo à especificidade do contexto escolar e dos alunos
	Integração de componentes locais e regionais
Critérios de prioridades na selecção de actividades e definição de horários	Adequação de determinadas actividades em função da idade e das possibilidades de envolver todos os alunos da escola
	Ajustamento de horários para promover o bom funcionamento da escola
Articulação e contextualização dos saberes	Promoção da interdisciplinaridade
	Estabelecimento de um elo de ligação entre competências e conteúdos das várias áreas curriculares
	Repercussões futuras desta articulação e contextualização de saberes
Prioridades curriculares	Seleção de conteúdos considerados relevantes pela escola

DIVERSIFICAÇÃO DE OFERTAS CURRICULARES PARA ALUNOS COM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM	
Apoio pedagógico especializado da Educação Especial	Prestação de apoio pedagógico especializado fora da sala de aula
Apoio pedagógico acrescido	Prestação de apoio a crianças com dificuldades na aprendizagem, fora da sala de aula em horário destinado a actividades curriculares obrigatórias
Atendimento diferenciado a crianças com problemas comportamentais	Conhecimento das situações que envolvem os alunos
	Adequação de respostas a cada caso
DINÂMICA DE TRABALHO IMPLEMENTADA PELA ESCOLA	
Realização de acções de formação dinamizadas pela escola	Dinamização de acções de formação destinadas aos alunos e à comunidade
Estabelecimento de parcerias com a comunidade	Parcerias estabelecidas com entidades da comunidade
Existência de um plano de trabalho susceptível de ser formalizado no PCE	Concretização de um plano de trabalho que não partiu da concepção escrita de um PCE
	Exequibilidade de sistematização teórica do trabalho prático
Articulação entre as intenções delineadas no PE e a prática desenvolvida na escola	Realização de acções de formação sobre o tema do PE da escola
	Desenvolvimento de visitas de estudo e de outras actividades em função dos objectivos definidos no PE
Desarticulação entre as intenções delineadas no PE e a prática desenvolvida pela escola	Desenvolvimento de actividades proporcionadas pela comunidade não contempladas no PE
	Concretização de objectivos não traçados pelo PE
Actividades desenvolvidas pela escola	Actividades curriculares, culturais, sociais, recreativas e desportivas
	Festas e convívios
Espírito de cooperação entre os docentes, os alunos e os funcionários	Colaboração de todos os docentes nas actividades desenvolvidas pela escola
	Planificação e discussão conjunta entre os docentes
	Relacionamento positivo entre professores, alunos e funcionários
Organização das actividades curriculares promovidas pela escola	Organização das actividades curriculares disciplinares obrigatórias e facultativas de acordo com as exigências oficiais e as decisões da escola
REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO PELA ESCOLA	
PROBLEMAS DIAGNOSTICADOS AO LONGO DO ANO LECTIVO	
Lacunas da escola a nível das condições físicas e materiais	Inexistência de equipamentos
	Falhas nas estruturas físicas da escola
Lacunas existentes a nível dos recursos humanos da escola	Turmas numerosas integrando alunos com NEE
	Falta de docentes de apoio e do regular
	Falta de auxiliares da acção educativa
	Faltas constantes de professores de apoio
	Inexistência de relações interpessoais entre os docentes no início do ano lectivo
Ligação estabelecida entre a escola e a família	Conflitos desencadeados por alguns pais
	Dificuldades de relacionamento entre docentes e pais
Problemas relacionados com a organização curricular	Dúvidas relativas à definição de horários
	Impossibilidade de concretizar algumas propostas de actividades
	Cansaço dos alunos no turno da tarde e algum desinteresse pelas actividades de enriquecimento
	Abordagem incorrecta das actividades e sobrevalorização das áreas curriculares de carácter obrigatório
Dificuldades sentidas pelos docentes	Condicionalismos impostos por directrizes oficiais que impedem a flexibilização do currículo
	Desempenho de funções em mais do que uma escola
	Falta de tempo para planificar em conjunto
	Dificuldades em diversificar as estratégias em função das diferenças entre os alunos

PROPOSTAS FUTURAS DE INTERVENÇÃO	
Reorganização curricular proposta para o próximo ano lectivo	Introdução de novas actividades e áreas curriculares destinadas ao Pré-escolar
	Redefinição de horários de funcionamento das actividades curriculares e de enriquecimento
	Indagação acerca dos benefícios decorrentes do apoio prestado na sala de aula ou fora dela
	Reuniões com os familiares das crianças
	Aperfeiçoamento das actividades curriculares com a inclusão de uma vertente lúdica
Gestão de recursos humanos da escola	Colocação de mais docentes a tempo inteiro ou em acumulação na escola
AVALIAÇÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO	
Aspectos positivos	Ofertas educativas satisfatórias e bem seleccionadas
	Dinamismo e entusiasmo pelo trabalho efectuado
	Satisfação em pertencer ao quadro docente da escola
	Evolução manifestada por algumas crianças
	Boas relações interpessoais de entreajuda estabelecidas entre pessoal docente e não docente

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DE PROJECTOS

METACATEGORIA: DIVULGAÇÃO DO PCE			
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	TRANSCRIÇÃO	P.C.E.
Meios de Divulgação	Escola	A divulgação do Projecto deverá ser feita no decurso das várias fases utilizando-se para tal diversas formas	7
		Campanhas de sensibilização junto da população com vista à sua adesão	7
		Reuniões de informação / sensibilização ao projecto	7
		Elaboração de cartazes	7
		Convites para a participação nas actividades da Escola	7
		Realização de vídeos e reportagens fotográficas de diferentes momentos da realização do projecto.	7
		Exposições temáticas: realizadas na Escola, Casa do Povo, etc. (fotografias, mensagens escritas, recolha de informação escrita relacionada com os temas do projecto etc.)	7
		Organização de um jornal escolar para ser divulgado na comunidade. Concursos vários divulgados na comunidade.	7
	Órgãos de Comunicação Social	Divulgação das principais actividades desenvolvidas através dos órgãos de comunicação social (jornais, rádio e televisão)	7
Calendarização	Momentos seleccionados pela Escola	As acções acima mencionadas serão divulgadas nas épocas próprias consoante os acontecimentos e datas a divulgar: efemérides, visitas de estudo, intercâmbios, palestras, sessões de esclarecimento, acontecimentos culturais, etc	7
		Setembro	9
		Outubro	9
		No final do ano lectivo, ao longo de uma semana, serão apresentadas e/ou desenvolvidas actividades diversas que mostrarão o desenrolar do projecto ao longo do ano lectivo.	9
		Setembro – Discussão, elaboração e apresentação do projecto	9
		Outubro - Maio – Desenvolvimento das actividades do projecto. Avaliação contínua e formativa	9
		Junho – Comunicação à comunidade do desenvolvimento do projecto.	9
		Julho – avaliação do projecto	9
Destinatários	Comunidade	Discussão, apresentação de propostas, elaboração e apresentação do projecto à comunidade	9
	Alunos	E aos alunos	9
		Apresentação do Projecto aos alunos	9
	Pais	Que foi já apresentado aos Encarregados de educação, liga de pais	9
		Por uma necessidade escolar os pais aceitam que se desenvolva este projecto uma vez que os seus educandos permanecem na escola desde as 8h:30m às 18h:30m	9

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DE ENTREVISTAS

METACATEGORIA: AVALIAÇÃO DO PCE				
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	TRANSCRIÇÃO	ENTREVISTA
Objectivos da avaliação do PCE	Necessidades de reajustamentos no documento	Reajustes na escrita do PCT	Mas, em termos do projecto, do que está escrito, do geral, não é? Pronto.	A
		Melhoria de certos aspectos: introdução de certas actividades; resolução de problemas detectados na turma	Sim, sim... Pois... um bocadinho... de certa maneira, há sempre coisas a melhorar, não é. Está a perceber? Há coisas que nós no Projecto Curricular de Escola, por vezes decide-se assim ou assado e depois de um ano para o outro...	E
			Embora que...há muitas coisas que também depois se vão descobrindo, mesmo a nível da...pronto...de certas actividades que eles poderiam vir a ter aqui na escola, não é? E lembre-se que esta escola é uma escola que está a tempo inteiro... agora, não é?	E
			E é lógico que há muitas coisas que nós nos vamos apercebendo, por exemplo, como professor da turma... e que vi lá casos de miúdos com graves dificuldades a nível da leitura, disto e daquilo...é claro que para o ano que vem, porque não numa área da Biblioteca, não é? Ou de uma actividade qualquer...pormos no Projecto Curricular de Escola a actividade para ser feita com este professor.	E
		Preparação para o ano lectivo seguinte	p'ra depois já termos essa base de trabalho para apresentar a quem estiver cá connosco em Setembro, porque, eventualmente, algumas das pessoas que estão agora, poderão não estar e temos que ter a informação delas, de quem esteve e de quem trabalhou agora que é muito importante	A
			tem que estar toda a gente, a analisar o trabalho que foi feito, precisamente, para, eventualmente, quem não estiver, que o contributo dele, do trabalho deste ano, possa ficar registado.	A
			E, depois, é sempre Setembro, porque vão chegar sempre pessoas novas..., mas, não é que seja mau, é bom. Não estou preocupada com isso.	A
			que é sempre nessa base que depois se pode fazer o trabalho do ano seguinte	A
			para que depois em Setembro então que com a equipa nova e formada e é com base nessa equipa nova que chega, que vamos analisar a avaliação que foi feita do ano anterior a todo o trabalho desenvolvida	A

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	TRANSCRIÇÃO	ENTREVISTA
Objectivos da avaliação do PCE	Necessidades de reajustamentos no documento	Preparação para o ano lectivo seguinte	que pegamos no projecto que vem do ano anterior e tentamos remodelar e a partir daí apoiar depois os projectos curriculares que vão ser precisos fazer por turma.	A
			deixar sugestões para os professores que vêm no próximo ano, no caso de nós não estarmos.	B
			Se nós estivermos, são as recomendações que nos vão servir p'ra nós mesmos. E todos os anos funcionamos dentro deste mecanismo: projecção, reflexão, projecção, projecção, reflexão...	B
			Da mesma forma que nós nos reunimos para o projectar, vamos voltar a reunir para fazermos alterações para o próximo ano lectivo.	B
			As sugestões que os colegas poderão fazer..., portanto, fazer a reflexão, porque nós acabamos fazendo isto todos os anos	B
			Dar uma revisão para que no próximo ano, mesmo os docentes que já viessem, já pudessem ver e obrigatoriamente terem que ver, para ver com aquilo que lidam, não é? Aí é que era excepcional. E assim as coisas evoluíam, mas o mundo não é perfeito	E
Metodologia de trabalho na avaliação do PCE	Reflexão em grupo para avaliar o PCE	Reuniões	De qualquer forma, penso que a avaliação passará sempre por uma reunião de Conselho Escolar em que nós vamos debater e que vamos...	B
			mesmo a nível de avaliação, avaliar por grupos e, depois, pôr em comum	C
			Agora vamos reunir, exactamente e vamos reflectir sobre o assunto	C
			quando fizerem as reuniões de...das avaliações estarem feitas, quando fizerem o Relatório das Actividades...Aí é que vamos fazer um balanço sobre o Projecto Educativo, o Curricular de Escola...	D
	Instrumentos de avaliação do PCE	Tentativa de consenso	porque muita gente, com ideia tão diferentes é muito difícil avançar com uma coisa, porque um diz, outro acha que não. É difícil. Muito complicado... e porque as ideias são muito diferentes e porque não há.	C
			Se vamos manter as mesmas actividades, em termos de actividades de complemento, se vamos manter as mesmas...	A
		Relatórios, grelhas e questionários	Portanto a nossa preocupação agora em termos de projecto curricular e de todos os projectos é que fique uma avaliação boa	A
			portanto, se vamos manter os mesmos projectos. Alguns que vão ter que ter continuidade, porque estão mesmos descrito. É um bocadinho nessa base... o geral, o grande, não é?	A

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	TRANSCRIÇÃO	ENTREVISTA
Metodologia de trabalho na avaliação do PCE	Instrumentos de avaliação do PCE	Relatórios, grelhas e questionários	Portanto, fazemos relatórios escritos	A
			Pronto, há grelhas	A
			há questionários	A
			que transcrevemos para relatórios escritos	A
			e, eventualmente, alguns questionários	A
			e alguns inquéritos escritos.	A
		Instrumentos específicos	Depois cada projecto específico nós temos alguns instrumentos próprios	A
			olha tenho, agora, até... pronto e até recebemos...do Coménius nós recebemos alguns questionários específicos e inquéritos específicos. Esse até nos tem ajudado, às vezes, também, a tirar ideias daí para o nosso outro trabalho	A
		Inexistência de instrumentos	Não me lembro se estará escrito alguma coisa de... de... que mecanismo de avaliação é que nós teremos.	B
			Essa pergunta, já não lhe sei responder. Nós vamos conversar, cada um vai dar...	C
			Não.	D
			Não, assim mecanismo...	E
			Não foi feito, não. Não que seja do meu conhecimento, pelo menos	F
	CrITÉrios de avaliação estabelecidos pela escola	Adequação do projecto à realidade da escola e às necessidades educativas das crianças	Fazemos sempre primeiro, sempre uma avaliação informal, digamos assim, no sentido de vermos o que temos proposto e o que temos e depois cada um faz...	A
			Nós temos aqui relatórios do Coménius, das...do... das actividades que, depois trabalhamos em comum. Depois, fazemos um trabalho e um relatório comum, mas é na base disso, na base do informal, do que cada um pensa e diz,	A
			e então p'ra ver daqui, mais ou menos dentro do que me está a perguntar é o que nós, também, vamos tentar fazer. O que é que resultou; o que é que não resultou;	A
			o que é que é preciso tirar; o que é que é preciso pôr;	A
			o que é que é preciso reajustar; o que é que vamos reforçar, em termos de estratégias	A
			que acho que, agora, quando fizermos a avaliação vai ser avaliado no sentido positivo,	C
			Depois, a nível de projectos, também, temos... temos que seleccionar os projectos que a Escola vai ter, que não vai ter, vamos continuar, não vamos continuar. É isso também,	C
		Rigor e exaustão	é uma avaliação e uma análise o mais rigorosa possível e o mais desenvolvida possível do trabalho desenvolvido	A

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	TRANSCRIÇÃO	ENTREVISTA
Momentos de avaliação do PCE	Ao longo do ano lectivo	Durante a sua elaboração	De qualquer forma, ao estarmos a fazê-lo, evidente que, quase simultaneamente, já o estamos a avaliar, não é? Portanto, porque quando se está... é sempre na base do que já... do que se pensou.	A
		Todos os meses	Sim. Portanto, avaliamos a partir de... porque, depois, portanto... Nós fazemos... Todos os meses fazemos a avaliação, sempre o ponto da situação do que já fizemos, as dificuldades que sentimos, o que vamos desenvolver em cada...	A
		No final do ano lectivo	O que fazemos sempre em Julho, que é o que vamos fazer agora no próximo mês	A
			Agora faremos a avaliação deste.	A
			Neste momento, se calhar, não que... é sempre no fim, quando é necessário fazer a avaliação no fim é que nós fazemos o balanço.	A
			Pronto, está a ver, por exemplo, agora é isso, essa alteração grande só vamos ver, agora no fim do ano.	A
			Agora, pensar...o que está ali escrito é agora p'ra Julho. Em julho vamos pegar outra vez nesse documento	A
			Portanto, essa avaliação, não prescindimos, tem de ser feita agora! Portanto, segunda semana de Julho,	A
			que é chegando ao fim do ano, vamos fazer a reflexão de como é que as coisas correram este ano	B
			Isso p'ra mim. Isso é uma pergunta...se fizesse essa pergunta depois de Julho...talvez eu lhe respondesse porque nós vamos fazer a avaliação. Agora assim...quer dizer...	C
			porque a gente faz uma avaliação agora em Junho do Projecto	C
			Eu tenho assim umas ideias, mas isso é... Agora, em Julho que nós vamos... agora em Julho que nós vamos definir	C
			Sim. Acho que só agora no fim do ano	D
			ao fim do ano lectivo melhorar o próprio Projecto Curricular.	E
			Estamos a deixar para a parte final. Exacto, exacto. Agora para reflectir.	E